Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8870296
Centre d'intérêt: 75:

Comeau, Denis.

Elaboration d'une échelle d'appréciation pouvant servir à l'observation d'un discours à caractère informatif en cinquième année du cours primaire / par Denis Comeau et François Spain. -- [Trois-Rivières?] : D. Comeau : F. Spain, 1985.
vi, 107 f. : ill. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. 99-107.

Vedette(s)-secondaire(s): Spain, François * Université du Québec à Trois-Rivières

---

Descripteur(s): Français (Langue) * Elaboration d'instruments * Habileté de communication * Communication verbale * Evaluation de l'apprentissage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Commission scolaire Port-Royal

La recherche a comme objectif la construction d'un instrument de mesure destiné aux enseignants de cinquième année du primaire pour l'évaluation des habiletés langagières des élèves dans un discours informatif. La recherche tente aussi d'esquisser pour les enseignants un modèle théorique leur permettant d'élaborer eux-mêmes des situations d'évaluation du discours informatif. L'expérimentation a été effectuée par cinq institutrices de la commission scolaire Port-Royal et a touché 10% de leurs élèves. Les élèves ont été évalués dans un premier temps grâce à un instrument qui date du programme-cadre de 1969. Le développement de la langue orale de ces mêmes élèves fut évalué une seconde fois à l'aide d'un instrument de mesure élaboré par les auteurs de la recherche. Après chacune des expérimentations, les enseignantes ont rempli un questionnaire où elles donnaient leurs appréciations sur les instruments de mesure, notamment sur l'échelle d'appréciation élaborée par les auteurs. Seule une partie de cette échelle a été mise à l'essai en classe. Pour cette raison, il est difficile de présenter des résultats significatifs.

Type de document: r

EDUQ 8870296

Université du Québec à Trois-Rivières

☐ Mémoire
☑ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

Nom du candidat: Denis Comeau
François Spain

Diplôme postulé: Maîtrise en Education

Nom du directeur de recherche: Marie-Michèle Boulet

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Elaboration d'une échelle d'appréciation pouvant servir à l'observation d'un discours à caractère informatif en cinquième année du cours primaire

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

Résumé:*

La présente recherche a comme principal objectif, la construction d'un instrument de travail utile aux instituteurs de cinquième année du primaire pour l'évaluation des habiletés langagières de leurs élèves dans un discours informatif, à l'oral. En même temps que cet objectif, la recherche tente d'esquisser un modèle théorique aux instituteurs, modèle leur permettant d'élaborer eux-mêmes des situations d'évaluation du discours informatif en cinquième année du cours primaire.

Dans un premier temps, il s'est agi de trouver des instituteurs et des élèves qui acceptent de participer à l'expérimentation et de vérifier ensuite par un test standardisé l'homogénéité des groupes d'élèves. Ensuite, le développement des élèves en langue orale a été évalué avec un instrument déjà en usage au Québec et qui date du programme cadre de 1969. Il s'agissait de voir si cet instrument donnait aux instituteurs les renseignements jugés nécessaires à l'enseignement de la langue orale. Finalement, le développement de la langue orale chez les mêmes élèves a été évalué à l'aide d'un instrument de mesure élaboré par les auteurs de cette recherche.

L'échelle d'appréciation qui en a résulté est fondée théoriquement, en évaluation, sur les recherches de Racine, Tousignant, Morissette, Lapointe, Gagné et autres, et en français, sur le programme du ministère de l'Education de 1979 ainsi que sur les recherches de Valiquette, Frenette, Bourret, Smith et autres.

Après chacune des deux expérimentations, les institutrices ont eu à remplir un questionnaire d'appréciation permettant de recueillir leur perception quant aux qualités relatives à la mesure, à l'éva-

* Le résumé doit être dactylographié à double interligne

luation et au développement de l'habileté à communiquer oralement.

L'échelle d'appréciation comprend plusieurs indicateurs permettant de juger de la réussite ou de l'échec d'une communication orale informative. Seule une partie de ces indicateurs a été mis à l'essai en classe. Il resterait à confronter les autres à la réalité d'une classe, à vérifier si l'atteinte par un enfant d'une partie ou de la totalité de ces indicateurs indique la réussite ou l'échec d'une communication et à justifier la pertinence de chacun de ces indicateurs. Il faudrait examiner les modifications à apporter pour qu'il soit possible de se servir de cette échelle d'appréciation pour observer l'un ou l'autre des types de discours au programme dans l'une ou l'autre des classes du primaire.

Signature du candidat

Date: le 31 mai 1984

Signature du directeur de recherche

Date: 27 juin 84

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date: le 31 mai 1984

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

ELABORATION D'UNE ECHELLE D'APPRECIATION POUVANT SERVIR A L'OBSERVATION D'UN DISCOURS A CARACTERE INFORMATIF EN CINQUIEME ANNEE DU COURS PRIMAIRE

par

DENIS COMEAU

et

FRANCOIS SPAIN

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

avril 1985

REMERCIEMENTS

Nous remercions mesdames Lise Beauchemin, Angèle Carignan, Noëlla Hébert, Suzanne Massé et Jeannine Trottier de leur précieuse collaboration lors de l'expérimentation.

Notre reconnaissance s'adresse aussi à madame Hughet Désilets pour la dactylographie des textes.

Nous voulons souligner la grande disponibilité de madame Colette Baribeau et nous la remercions chaleureusement pour les précieux conseils qu'elle nous a prodigués.

Nous désirons aussi remercier notre directrice de recherche, madame Marie-Michèle Boulet, qui a su nous faire confiance tout au long de ce travail.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS iii

TABLE DES MATIERES iv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: Cadre de la recherche

1.1 Introduction 1
1.2 Situation du problème 3
1.3 But et objectif de la recherche 4
1.4 Objet de la recherche 5
1.5 Aperçu de la recherche 6
1.6 Limites 6

CHAPITRE II: Recension des écrits

2.1 L'évaluation 8
2.2 La communication orale au primaire 12
2.3 Evaluation de la communication orale 20
2.4 Hypothèse de la recherche 23

CHAPITRE III: Méthodologie

3.1 Plan général 27
3.2 Elaboration de l'instrument: échelle d'appréciation 27
3.3 Description des sujets 36
3.4 Description des instruments de recherche . . 43
3.5 Description des instruments d'expérimentation 45

CHAPITRE IV: Les résultats

4.1 Présentation des données 50
4.2 Traitement des données 51
4.3 Analyse quantitative des résultats 64
4.4 Analyse qualitative des résultats 67

CONCLUSION 77

APPENDICE A 79

APPENDICE B 80
APPENDICE C 81
APPENDICE D 82
APPENDICE E 86
APPENDICE F 88
APPENDICE G 90
APPENDICE H 96
APPENDICE I 98

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 99

AUTRES OUVRAGES CONSULTES 104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Processus d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières

Tableau 2 - Description de la population étudiée selon le nombre, le sexe, l'âge et les résultats au Test de fonctionnement intellectuel

Tableau 3 - Description de l'échantillonnage soumis à l'expérimentation selon le nombre, le sexe, l'âge et les résultats au Test de fonctionnement intellectuel

Tableau 4 - Comparaison des résultats au Test de fonctionnement intellectuel - 5e année de la population étudiée, de l'échantillonnage et de différents groupes d'écoliers du Québec

Tableau 5 - Etude comparative des choix exprimés lors des deux expérimentations par rapport à l'instrument utilisé

Tableau 6 - Etude comparative des choix exprimés lors des deux expérimentations par rapport au lien entre l'instrument utilisé et le mode d'apprentissage

Tableau 7 - Etude comparative des choix exprimés lors des deux expérimentations par rapport à l'aspect formatif de la démarche évaluative

Tableau 8 - Catégories et nombre de choix exprimés par chaque institutrice à la suite de chacune des expérimentation

INTRODUCTION

Le nouveau programme de français au primaire suscite depuis 1979 diverses réflexions relatives au processus conduisant au développement des habiletés langagières qu'il préconise et au contenu des objectifs spécifiques de l'apprentissage de la langue orale, de la lecture et de l'écriture qu'il rend obligatoire pour 1985. L'expérimentation de ce programme et son implantation dans les écoles primaires de la commission scolaire Port-Royal provoquent une prise de conscience des difficultés inhérentes à la mesure et à l'évaluation des éléments d'apprentissage de ce programme d'étude.

Le développement des habiletés langagières en communication orale est confronté à l'absence d'objectif annuel terminal. Seul un objectif commun pour tout le cours primaire est présenté en même temps que sont indiqués les situations de communication orale à exploiter et les types d'intervention à favoriser. Les pistes offertes à l'instituteur pour observer et évaluer, en situation, l'habileté de l'écolier à communiquer oralement se retrouvent dans les éléments sur lesquels doit porter l'analyse de la communication. Pour réaliser cette tâche, des instruments de mesure ou d'observation doivent venir faciliter et permettre une démarche évaluative centrée sur l'amélioration et la réussite de l'apprentissage scolaire.

CHAPITRE I

Cadre de la recherche

1.1 Introduction

Depuis quelques années, l'évaluation pédagogique occupe un champ de plus en plus grand dans les préoccupations des intervenants du monde de l'éducation primaire au Québec. Accompagnant les multiples programmes d'études de diverses disciplines parus depuis 1979, la Politique générale d'évaluation pédagogique du ministère de l'Education pose comme principe directeur que "l'évaluation est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage".[1]

En s'intéressant à la formation et au développement global de l'élève, il importe de se demander comment réaliser dans les meilleures conditions et de façon la plus satisfaisante cette démarche qui "consiste à recueillir des renseignements (...), à les analyser et à les interpréter de façon circonstancielle en vue d'un jugement aussi juste que possible".[2]

Le foisonnement des nouveaux programmes scolaires au Québec et les modes d'apprentissage qu'ils privilégient remettent en question les démarches évaluatives en vigueur depuis longtemps. Appuyées surtout sur le

concept de mesure normative des connaissances et des habiletés, ces règles de la mesure du rendement scolaire ont donné une instrumentation axée sur l'utilisation des tests standardisés et normalisés. Les publications de Bloom[3], de Mager[4] et de Gagné[5] ont fourni un cadre d'analyse plus rigoureux des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Une nouvelle conception de la mesure s'attachant surtout à l'interprétation des résultats à l'aide de critères plus objectifs et mieux définis en termes de contenus scolaires a permis l'élaboration d'une approche évaluative renouvelée.

1.2 Situation du problème

Le programme de français au primaire vise fondamentalement le développement d'habiletés langagières et préconise de "placer l'écolier dans une situation de communication qui justifie la production d'un discours donné ou sa compréhension."[6] Ce mode d'apprentissage est relativement nouveau pour les enseignants et leur pose le problème de l'évaluation du développement de ces habiletés. Le Guide d'évaluation en classe pour le programme de français[7] propose une démarche évaluative pour l'écriture et pour la lecture mais donne peu d'indications sur l'habileté à communiquer oralement.

Les contenus d'apprentissage de cette partie du programme ne fixant aucun objectif minimal terminal, la mesure et l'évaluation du développement de cette habileté s'avèrent un domaine neuf où tout est à faire.

Comme "il n'existe pas (ou presque pas) de tests ni d'autre mode d'évaluation qui tienne compte de tous les facteurs de la communication orale"[8], la problématique inhérente à l'évaluation de cette habileté réside dans la difficulté à fabriquer des instruments pouvant lui servir de mesure.

1.3 But et objectif de la recherche

Afin de répondre au voeu souvent exprimé par les instituteurs de la commission scolaire Port-Royal concernant la mesure et l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement, il faudrait leur procurer un instrument qui puisse servir à cette fin.

Les notions d'évaluation, de mesure et d'habileté ayant été définies et précisées, un examen approfondi du contenu du programme de communication orale devrait révéler les conditions selon lesquelles l'élaboration d'un instrument de mesure en communication orale devrait s'effectuer. La confection d'un tel instrument sera faite et il devra être expérimenté pour une classe de l'enseignement du primaire.

L'objectif de la recherche sera d'élaborer et d'expérimenter un instrument de mesure servant à l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement au primaire.

1.4 Objet de la recherche

En développant un ensemble de règles et de principes devant servir de guide à l'élaboration d'un instrument de mesure de l'habileté à communiquer oralement, il est prédit qu'un instrument inspiré de cette méthode mesurera telle habileté de façon satisfaisante pour le programme et pour l'instituteur.

Comme les apprentissages reliés au développement d'habiletés ne se mesurent pas par des tests objectifs[9], mais se manifestent par des comportements en situation d'exercice véritable de l'habileté, une liste d'indicateurs de ces comportements rendra possible la confection d'une grille servant à l'observation et à la mesure de l'habileté à communiquer oralement.

Il est prévisible qu'une grille d'observation ou échelle d'appréciation[10] comme l'appelle Morissette permettra à la fois une mesure et l'évaluation d'un apprentissage dans le domaine de la communication orale. Hopper[11] souhaite que telle grille devienne un jour un outil d'évaluation formative valable pour les instituteurs.

1.5 Aperçu de la recherche

L'examen d'un instrument déjà utilisé pour la mesure et l'évaluation et son expérimentation permettront de confronter sa pertinence quant aux aspects importants du programme de français:

- . l'utilisation de l'instrument lors d'une situation véritable de communication,
- . la mesure d'une habileté à communiquer;

quant aux aspects suivants de la mesure:

- . la facilité d'observation,
- . l'intégration au processus d'apprentissage;

et quant à l'aspect suivant de l'évaluation:

- . la possibilité d'une décision/action.

Suite à cet exercice, un nouveau modèle d'instrument de mesure élaboré par les auteurs sera expérimenté et soumis par la suite aux critères cités précédemment.

1.6 Limites

Cette étude est restreinte au programme de communication orale en cinquième année du primaire. Elle ne concerne que la partie touchant le discours à caractère informatif.

L'expérimentation sera effectuée par cinq institutrices de la commission scolaire Port-Royal et touchera directement dix pour-cent de la clientèle étudiante de

leur classe.

La sélection des institutrices participant à l'expérimentation sera effectuée par les auteurs et sera basée sur le fait que les groupes désignés ne seront constitués que d'élèves de classe de cinquième année.

L'expérimentation sera conduite par les institutrices elles-mêmes. Cette particularité pourra limiter la généralisation des résultats même si elles auront accepté librement de participer à l'expérience.

CHAPITRE II

Recension des écrits

2.1 L'évaluation

Perçue par le bon sens comme étant une appréciation des choses, l'évaluation accompagne et règle les actions de la vie.

Dans les organisations structurées, elle prend différentes formes: évaluation du personnel, d'un produit ou d'un plan d'action. L'évaluation, faisant partie intégrante de tout processus évolutif de gestion moderne, éclaire le système décisionnel lui-même appuyé par un système de valeurs. À l'aide d'informations systématisées, "les réalisations sont comparées aux objectifs prévus à la planification."[12] Une boucle de rétroaction entame alors un autre cycle au niveau du système global en faisant les ajustements nécessaires à chacun des sous-systèmes: planification, organisation, direction, contrôle. L'approche systémique[13] aide le dirigeant à agir de façon plus efficace compte tenu d'un environnement toujours changeant.

Pour élaborer une théorie de l'évaluation en éducation, l'examen des conclusions du groupe de travail dirigé par Daniel L. Stufflebeam pour le compte du Phi

Delta Kappa fournit un apport important sur le sujet en l'associant au concept de la prise de décision.

Définie comme "un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles"[14], l'évaluation en éducation s'insère dans le système plus large de la prise de décision et d'action. Ayant toutes les caractéristiques d'un système ouvert où les éléments s'interpénètrent en même temps qu'ils sont reliés à l'environnement, ce modèle propose comme but à l'évaluation, des activités qui influenceront des décisions provoquant ainsi de nouvelles activités à leur tour évaluées pour de nouvelles prises de décision et cela à l'infini.

Comme il s'agit d'un processus continu, l'évaluation comporte un certain nombre d'étapes ou d'opérations.

La délimitation de l'information à colliger passe par l'identification de l'information requise et par la sélection de celle jugée plus utile pour la prise de décision. L'obtention de cette information nécessite la mise au point de procédés et de mesures qui fournissent des données susceptibles de rencontrer des critères scientifiques telles que la fidélité, la validité et l'objectivité tout en demeurant pratiques et efficaces pour l'utilisateur. Cet ensemble sert de point d'appui au juge-

ment à porter sur la situation à évaluer et éclaire le choix à faire parmi toutes les décisions possibles eu égard à la satisfaction des besoins existants. Ces décisions s'établissent sur les priorités à établir par rapport au contenu ou à la forme.

Ce modèle est repris par le ministère de l'Education dans sa politique sur l'évaluation pédagogique qui définit l'évaluation pédagogique comme "un processus visant à juger la situation d'un écolier en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relativement à son cheminement ultérieur."[15] C'est l'atteinte des objectifs de formation qui est visée plus particulièrement. Cette conception de l'évaluation pédagogique rejoint les idées exprimées dans les ouvrages de Scallon[16], Racine[17] et Landsheere[18].

Le processus évaluatif comporte, outre sa planification, une cueillette d'informations et de renseignements effectuée à l'aide d'instruments de la meilleure qualité possible. Cette partie appelée généralement "mesure" est suivie par l'analyse et l'interprétation des résultats de la mesure en vue d'un jugement.

S'inscrivant dans le processus plus englobant de décision et d'action, l'évaluation des apprentissages peut entraîner divers types de décision: améliorer une démarche

d'apprentissage, donner un feedback, mettre l'enseignement à jour, sélectionner, classifier, certifier ou accorder une promotion.

Les différents types d'évaluation pédagogique peuvent se définir par le but visé. Celle qui veut "certifier l'apprentissage"[19] devient un jugement définitif qui met un terme à une activité et s'appelle sommative. L'évaluation formative, quant à elle, se donne comme cible, l'amélioration de l'apprentissage proprement dit en s'intégrant à son processus même; elle "contribue de quelque manière à la formation des élèves."[20]

Ces deux types d'évaluation pédagogique s'effectuent à l'aide d'une mesure dont le résultat est confronté à une norme ou à un critère. Par la comparaison à une norme, celle d'un groupe d'écoliers, par exemple, elle est appelée une "mesure à interprétation normative."[21] La "mesure à interprétation critériée"[22] compare le résultat à des critères déterminés par les objectifs du cours. Si l'évaluation sommative se réalise à la fin d'un apprentissage ou d'une série d'apprentissages, l'évaluation formative pour sa part, a lieu avant, pendant ou après un apprentissage.

Comme le souligne Racine,"l'évaluation de l'apprentissage peut être basée sur une mesure de l'apprentissage

en autant qu'une théorie de l'apprentissage existe dans l'esprit de celui qui évalue."[23]

L'étude des fondements du nouveau programme de français au primaire et l'examen du mode d'apprentissage retenu par les auteurs de ce programme doivent permettre de préciser la nature des moyens devant être utilisés pour l'évaluation du volet de la communication orale du programme de français.

2.2 La communication orale au primaire.

Le programme de français du ministère de l'Éducation de 1979, en se basant sur des études faites en Angleterre, en Belgique, en Hongrie, en Russie et en République Fédérale Allemande depuis une dizaine d'années et sur les programmes officiels d'enseignement de la langue qui les ont suivies, fait de son programme d'apprentissage de la langue maternelle, un programme fondé sur la pratique de la communication[24]. "L'objectif spécifique de la classe de français est de développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite. Une habileté langagière est acquise quand l'écolier est capable de l'exercer à des fins de communication utilitaire ou esthétique, compte tenu des conditions inhérentes à cette utilisation."[25]

Ce courant pédagogique à l'instar de ceux qui l'ont fait naître, vise chez l'écolier, le développement des habiletés à faire usage de sa langue maternelle, soit à l'oral, soit à l'écrit, dans des situations différentes selon ses interprétations de communication en tenant compte du contexte, de la ou des personnes à qui il s'adresse et du degré de familiarité qu'il a avec ces personnes.[26]

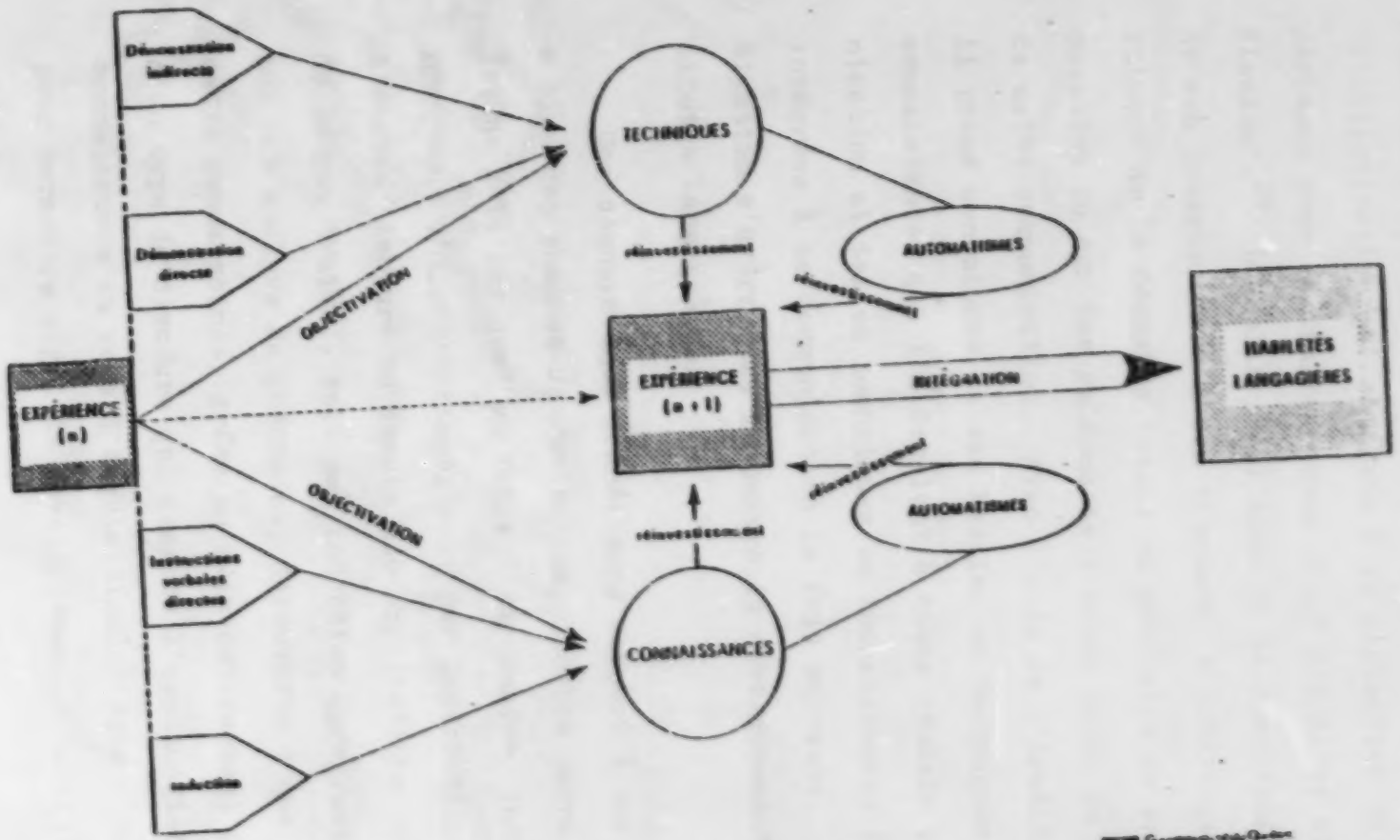
L'objet de la classe de français ne porte plus maintenant que sur la langue mais aussi sur le discours, c'est-à-dire la langue lorsqu'elle est utilisée par un sujet en parlant ou en écrivant. Le programme officiel énonce que "l'objet de la classe de français est la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement."[27]

Le mode d'apprentissage privilégié par le programme est appelé "processus d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières."[28](tableau I)

Ce processus part du postulat que tous ont une expérience quelconque du discours produit ou à produire, et que la répétition de ces expériences, dans des conditions particulières, entraîne le développement d'habiletés langagières. Il faut profiter de la production d'un discours

TABLEAU I

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE CONDUISANT AU DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS LANGAGIÈRES



Michel Pagé, Gilles Primeau, Alain Vézina

pour développer des habiletés langagières en faisant "l'objectivation qui consiste à se distancier de l'expérience pour la traiter comme objet d'analyse et de réflexion".[29] L'écolier, à l'aide de la réaction(feedback) de son interlocuteur à son discours, s'interroge sur les raisons de la réussite totale ou partielle de sa communication ou sur les raisons de l'échec total ou partiel de cette communication. Avec l'aide de l'instituteur, il prend conscience de ses besoins en techniques ou en connaissances qui l'aideraient à mieux réussir sa communication si telles techniques ou connaissances étaient intégrées à sa communication la fois suivante. L'objectivation s'avère être le centre du développement des habiletés langagières.

Une connaissance donnée sans rapport à une expérience a bien des chances de rester inapplicable parce que le sujet ne sait pas quoi en faire. Par contre, intégrée à un processus d'apprentissage, soit par instructions verbales directes (lecture ou écoute des explications du phénomène de langue traité), soit par induction (progressivement par une analyse du phénomène, découverte d'une règle) cette connaissance, grâce au réinvestissement (répétition d'un type de discours qui demande l'application d'une connaissance en voie d'acquisition) risque d'être intégrée pour permettre ainsi le développement d'habiletés langagières.

L'écolier, pour favoriser sa réussite, recherche des techniques particulières au sujet traité soit en regardant ou en écoutant une personne faire une démonstration de l'application du phénomène à l'étude (démonstration indirecte), soit en analysant un modèle qui applique le phénomène à l'étude. Les connaissances et les techniques apprises doivent être utilisées dans une nouvelle expérience afin d'être intégrées aux autres habiletés langagières et pour développer des automatismes qui permettront à l'écolier de communiquer sans être obligé à toutes les fois de s'interroger sur tous les phénomènes de sa communication.

Comme il a été dit plus haut, ces communications ne se font pas à vide, mais bien dans de véritables situations où

> selon les situations, il faut parfois comme émetteur, s'interroger sur les caractéristiques de l'interlocuteur, son âge, son statut, son besoin en terme de référent à lui soumettre, ou encore sur le temps dont on dispose, l'aspect propice du moment, du lieu etc., tantôt comme récepteur, à détecter les intentions de l'interlocuteur, à évaluer la pertinence de ses arguments, à saisir ses allusions, à identifier les idées principales de ses propos, à préparer une réplique, etc.[30]

Dès lors, l'objectivation ne portera pas uniquement sur l'habileté à utiliser un code mais sur l'habileté à utiliser celui-ci comme il se doit, quand il se doit, parce que c'est de cette habileté que dépendra la réussite

de la communication. Pédagogiquement, cette affirmation entraîne que la classe doive vivre des situations de communication le plus près possible de la réalité afin de développer de véritables habiletés, des situations très variées, comme ce que l'écolier va rencontrer dans sa vie et une objectivation toute aussi variée portant sur l'une ou des parties de la situation afin de couvrir le plus large éventail possible de pratiques langagières.

Les concepteurs du programme à la suite de Valiquette, ont décidé de déterminer les champs d'étude par le biais des fonctions de la communication, parce qu'"il semble que le mobile même de la communication, ce pour quoi elle a lieu, en un mot la fonction qu'elle exerce, agit comme un des déterminants d'organisation des significations."[31]

Pour le cours primaire, il s'agissait de faire un choix de fonctions de la communication qui tienne compte de l'inutilité de traitercelles dont les écoliers ont une bonne connaissance et qu'il faille oublier celles qui demandent une trop grande maturité. Aussi chaque fonction traitée doit être assez éloignée d'une autre pour être bien reconnue.[32]

Les concepteurs du programme ont retenu dans les

fonctions de la communication, les discours de type expressif, incitatif, informatif, poétique et ludique soit comme émetteur, soit comme récepteur et les facteurs qui les influencent selon le point de vue du locuteur ou de celui de l'interlocuteur. Le discours dit, écrit ou lu, est influencé par l'intention du locuteur qui peut être de s'exprimer (discours expressif), de s'informer (discours informatif), de faire agir (discours incitatif), d'inciter (discours incitatif), d'amuser (discours ludique), de créer (discours poétique) ou de s'amuser (discours ludique). Le discours est influencé par l'information donnée, sa qualité, son choix, son organisation, son ordre chronologique ou logique selon le cas et l'habitude qu'a le locuteur du sujet traité. Il est influencé par les processus affectifs du locuteur, sa personnalité, son émotivité, son caractère, ses comportements, son degré d'implication dans le sujet. Il l'est tout autant par les processus cognitifs du locuteur, sa mémoire, sa perception, son intelligence et son raisonnement. Le discours est influencé par la connaissance qu'a le locuteur de la langue au niveau lexical, syntaxique, morphologique et sémantique. Il est influencé par la forme que va prendre le discours: message, billet, carte, lettre, annonce, télégramme, portrait, conte, article, etc. Le discours est influencé par l'appréhension qu'a le locuteur de la situation, l'environnement

dans lequel il aura lieu, le lieu où le discours sera tenu, le moment, le nombre de personnes à qui il sera adressé, la présence ou l'absence de ces personnes, l'événement qui l'a déclenché, le contexte dans lequel il se tient, le fait que la situation soit temporaire ou permanente.

Le discours sera également influencé par l'appréhension qu'a le locuteur de l'interlocuteur; par le processus affectif de celui-ci, sa personnalité, son statut social, son rôle dans la situation, son degré de familiarité avec le locuteur; par ses processus cognififs, son intérêt pour le sujet, sa connaissance du sujet, ses besoins de savoir, par la connaissance qu'a l'interlocuteur de la langue, la variété de langue qu'il utilise, sa compétence linguistique. Finalement le discours sera influencé par l'expérience qu'a l'interlocuteur de la forme de discours utilisée par le locuteur.

Tels sont, selon les concepteurs du programme de français (Pagé, Primeau, Milot) les facteurs qui influencent la construction et la transmission d'un discours. Les concepteurs pensent aussi que le même processus s'applique lors de la réception du message par l'interlocuteur pour lui permettre de construire une signification et préparer une réponse s'il y a lieu.

En considérant les élèves comme "acteurs" d'un système où le but à atteindre est le développement de l'habileté à communiquer oralement, quelle problématique de l'évaluation de ces apprentissages faut-il résoudre?

2.3 Evaluation de la communication orale

L'évaluation de type formatif nommément appelée dans le Guide d'évaluation en classe[33], l'approche formative de la démarche évaluative est caractérisée par son intégration au processus d'apprentissage. Fontaine[34] considère qu'elle est en soi une activité d'apprentissage. Si fortement intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation formative devrait prendre appui sur des critères préalablement définis dans la planification des activités d'apprentissage.

Dans le domaine de la communication orale au primaire, comme l'objectif d'apprentissage est le développement de l'habileté à communiquer oralement, il recouvre donc le champ des habiletés langagières.

Dans un article paru dans Québec français, Lorraine Nobert souligne que les écrits traitant de l'enseignement de la langue orale[35] et surtout ceux traitant de son évaluation commencent par annoncer le peu de tradition et le peu de connaissance sur ces sujets.

Jean-Marie Doutreloux[36] remarque quant à lui le fait que l'expression orale fait partie de la vie même et qu'il n'y a pas de modèle pour isoler facilement des performances précises qui permettraient de construire des objectifs, une progression et une grille d'observation.

Cependant certaines indications concernant l'évaluation en général et celle des habiletés langagières en lecture et en écriture par rapport au nouveau programme en particulier permettent d'établir une certaine base de travail.

Pour Tousignant,[37] la démarche évaluative consiste à formuler des objectifs d'apprentissage, observer des comportements, juger des habiletés. Pour sa part, Jean-Guy Milot[38] parle d'évaluer l'habileté à communiquer et souligne que pour ce faire, il faut placer l'élève dans une situation véritable de communication, observer ses performances en fonction d'un modèle abstrait et poser un jugement. Il faut souligner également que pour Françoise Dulude et Gilles Primeau.

> évaluer l'habileté à lire, c'est évaluer la capacité des enfants à réaliser une intention à répondre à un besoin par le biais d'un ou de quelques textes, cela ne peut se faire sans placer l'enfant en situation de lire, sans inscrire son activité de lecture dans son projet. Le projet de lecture comprendra une intention,

> un texte et une tâche à réaliser. L'intention c'est la question, le besoin, la préoccupation qui rend nécessaire la lecture du texte;... La tâche à réaliser rejoint l'intention de lecture; elle vient la concrétiser et la préciser. En situation d'évaluation, la tâche doit être présentée avant la lecture du texte et explicitée clairement aux enfants.[39]

Il semble aux auteurs de la présente recherche que les mêmes principes s'appliquent à l'évaluation du développement de l'habileté à communiquer oralement.

Enfin Jean-Marie Doutreloux et son équipe de recherche de l'université de Sherbrooke dégagent les règles suivantes pour l'évaluation de l'habileté langagière à l'oral.

> L'évaluation et aussi la mesure doivent être accesssibles et compréhensibles pour l'élève
> .....
>
> L'évaluation doit se rapporter à des activités comprises et acceptées comme situations d'apprentissage pour l'enfant.
> .....
>
> L'évaluation de l'oral, par la distinction entre les performances et les circonstances, doit permettre d'apprécier à la fois les habiletés et la pertinence de l'environnement pédagogique.
> .....
>
> Il faudra distinguer et pondérer: l'efficacité de l'échange, l'adaptation circonstancielle des moyens verbaux et para-verbaux mis en oeuvre et l'habileté méta-discursive de l'élève à juger de l'un ou de l'autre.
> .....
>
> Les phénomènes observés sont la manifestation des processus que l'élève met en

> oeuvre avec plus ou moins d'habileté. L'observation et l'évaluation doivent être orientées vers le développement de ces habiletés et donc reposer sur une étude des processus de base.[40]

2.4 Hypothèse de recherche

Si la mesure se définit comme "la cueillette de l'information relative à une réalité donnée à l'aide d'instruments de la meilleure qualité possible"[41], la recherche des caractéristiques d'un bon instrument de mesure pour l'évaluation de la communication orale guidera l'élaboration d'un instrument de ce type.

Le champ d'investigation est limité aux instruments de mesure servant à l'évaluation formative. Il concerne le développement de l'habileté à communiquer oralement et il n'est pas tenu compte de l'évolution de certains concepts chez les élèves, des connaissances de ceux-ci sur certains points précis, du climat de la classe et de l'efficacité de moyens didactiques. Pour l'expérimentation, il est demandé que la démarche évaluative soit faite pendant le déroulement de l'apprentissage.

Les diverses avenues présentées par les auteurs consultés convergent vers l'observation et ses grilles. Frenette utilise une "grille d'observation d'une pratique de communication orale"[42]. Hopper, quant à lui,

parle de "grille d'évaluation comme instrument pouvant décrire les apprentissages en matière de langue"[43].

Les auteurs du Guide d'évaluation en classe, partie introduction générale, suggèrent la grille d'observation ou d'analyse, tandis que ceux du Guide d'évaluation en classe, partie français, utilisent pour la partie de communication orale, les termes "piste d'observation."[44]

Comme le résume Michel-Félix Salah,"... l'expression, tant à l'oral qu'à l'écrit, paraît se prêter à l'observation dans un temps donné."[45] C'est de ce côté que le présent travail s'oriente.

Une récente recherche de Rita-Eva Lapointe tend à démontrer que l'observation semble être un moyen efficace "de recueillir des informations utiles sur le développement d'une habileté."[46] Ainsi, pour être observable, celui-ci devrait correspondre à une série de comportements prévisibles et attendus.

Parmi les nombreux instruments d'observation connus, l'échelle d'appréciation, souvent appelée grille d'évaluation par des praticiens, énumère, selon Dominique Morissette[47], une série de caractéristiques à être observées. Elle présente également une échelle sur laquelle le degré de qualité ou de quantité de chaque

caractéristique apparaît.

Cette procédure permet de recueillir des informations, de viser le déroulement d'un processus (et non le résultat de celui-ci), d'exiger une compilation minimale et d'être d'utilisation simple.[48] Peut-elle produire des données valables et fiables?

Les facteurs contribuant à la qualité des résultats de l'observation peuvent être reliés autour de trois axes: l'observateur, l'instrument et la séance d'observation.

L'entraînement de l'observateur peut lui permettre en développant une habileté, la justesse et la stabilité dans ses observations. La connaissance du cadre théorique sur lequel est basé l'instrument le rend sensible aux caractéristiques énumérées. Il lui faut éviter les pièges de l'inférence et de l'effet de halo.

La situation à mettre en place pour une séance d'observation doit compter deux aspects: être représentative de celles vécues en classe habituellement et être susceptible de contenir une partie des éléments à observer.

Pour avoir un instrument valide dont la fidélité doit être établie par la suite, il faut procéder à une

définition de l'habileté à communiquer oralement en termes d'indices et d'éléments observables. Cette tâche peut être amorcée "par une revue de littérature certes, mais aussi par l'écoute des enseignants qui auront observé (cette habileté), de façon systématique, avec seulement quelques indices en tête."[49] L'élaboration d'une échelle d'appréciation décrite au chapitre III en représente une première étape.

CHAPITRE III

Méthodologie

3.1 Plan général

La mesure de l'habileté à communiquer oralement commande des instruments et des moyens susceptibles d'être utiles à l'évaluation de cet objectif défini dans le programme de français au primaire. Après l'expérimentation d'un type d'instrument inspiré du programme de 1969 en savoir-parler, un nouvel outil est confectionné et mis à l'essai. Les deux instruments sont soumis à une grille d'appréciation touchant divers aspects d'un instrument de mesure, la nature de l'apprentissage à mesurer et l'aspect formatif de ce type d'évaluation.

Le type d'instrument développé, i.e. une échelle d'appréciation des comportements langagiers d'un écolier d'une classe de cinquième année placé en situation signifiante de communication, devrait mieux renseigner l'instituteur dans sa tâche d'évaluer le développement de l'habileté à communiquer oralement.

3.2 Élaboration de l'instrument: échelle d'appréciation

Comme le programme du ministère de l'Éducation ne présente qu'un objectif de l'apprentissage de la communication orale pour l'ensemble du primaire, à savoir

"l'objectif spécifique de l'apprentissage de la langue orale au cours primaire est l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et interlocuteur (destinataire)",[50] il faut se référer à la liste des éléments d'apprentissage suggérés par le programme. Ceux-ci servent d'éléments de référence à l'élaboration de la grille d'observation, chacun d'eux caractérisé par des manifestations visibles et observables lors d'une activité d'apprentissage en classe. Pour délimiter le cadre de la recherche, seules les productions de discours à caractère informatif seront considérées.

Le premier élément d'apprentissage étant l'adaptation du discours à l'intention du locuteur, il faut sous-entendre les indications suivantes:

a) le locuteur a fait connaître son intention:
   . en annonçant son sujet: il dit aux autres de quoi il va parler.

b) le locuteur justifie son intervention:
   1. en expliquant ce qui l'a provoquée: il parle de l'événement ou de la raison qui l'incite à parler.
   2. en donnant les raisons de sa compétence: il indique si c'est par intérêt pour le sujet, si ce sont ses lectures, ses observations, ses rencontres ou autre

chose qui lui ont permis de connaître le sujet de son entretien.

c) le locuteur a fait des constatations particulières au sujet annoncé: il fait remarquer que tels événements ou tels concepts n'appartiennent qu'au sujet dont il est question dans l'exposé.

d) le locuteur a donné juste les renseignements pertinents au sujet annonçé ; il évite les généralités ou les faits et concepts qui ne seraient pas utiles à la compréhension de son sujet parce qu'ils pourraient se retrouver ailleurs.

e) le locuteur a donné tous les renseignements pertinents au sujet annonçé: il n'oublie rien qui serait essentiel à la bonne compréhension du sujet par son interlocuteur: faits, événements, concepts.

f) le locuteur a établi des liens entre les éléments de son sujet; il rappelle à ses interlocuteurs que tel concept dépend de tel autre ou qu'il parle de ceci maintenant parce qu'il a parlé de cela, avant.

g) le locuteur a exposé des faits sans porter de jugements personnels sur le sujet, son intention étant d'informer. Il n'a pas à dire s'il est d'accord ou pas avec ce qu'il explique ou si lui aurait agi de telle manière, il se contente de relater les faits.

h) le locuteur fait état de ses découvertes; il indique à ses interlocuteurs ce qu'il a appris de nouveau

pour lui sur le sujet.

i) le locuteur a formulé des projets qui font suite au sujet, il indique ce qu'il a l'intention de faire maintenant à propos du sujet: s'informer plus longuement, lire encore, tenter des expériences, interroger des personnes, passer à autre chose...

j) le locuteur a utilisé des mots ou des expressions décrivant la réalité du sujet; chaque sujet a son lexique, son jargon qui lui appartient, le locuteur a su se les approprier et s'en servir.

k) le locuteur rapporte les actions dans l'ordre: il les décrit en fonction du point de vue de celui qui les a faites; s'il y a des actions à rapporter, le locuteur prend soin de les décrire dans l'ordre logique ou chronologique s'il se place du point de vue de celui ou celle qui agit.

Quant à l'adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur, les différentes manifestations de cet élément, se retrouvent dans:

a) le locuteur a tenu compte des besoins d'information de son ou ses interlocuteurs quant au sujet annoncé. Il doit tenir compte du fait que certaines personnes sont plus ou moins ignorantes du sujet dont il parle. Il le fait en:

1. répondant aux questions d'information supplémen-

taires; il doit être assez informé pour pouvoir répondre aux questions d'éclaircissement ou aux questions qui vont au-delà de l'énoncé.

2. reformulant certaines phrases; s'il n'est pas compris, il doit être capable de redire autrement ce qu'il vient de dire afin d'être mieux compris.
3. donnant des exemples; il rend alors plus concret pour son interlocuteur le sujet dont il est question.
4. faisant des comparaisons; il se sert de faits, d'événements, de concepts connus de ses interlocuteurs et il les compare à son sujet afin de permettre à ses interlocuteurs de mieux saisir.
5. caractérisant; il donne les caractéristiques du phénomène, du concept ou de l'objet dont il est question.
6. tenant compte de la connaissance qu'ont ses interlocuteurs du sujet traité; s'il s'aperçoit que ses interlocuteurs connaissent déjà le sujet traité, il ira plus vite ou il ajoutera des renseignements supplémentaires; dans le cas contraire, il tiendra sous silence les parties qui risqueraient de perdre son auditoire ou il rajoutera des détails pour permettre de mieux être compris.

b) le locuteur utilise la variété de langue (mots ou expressions) qui convient à son ou ses interlocuteurs;

il emploiera un lexique différent selon qu'il s'adresse à tel ou tel type de personne. Son discours sera différent selon qu'il s'adresse à ses camarades de classe, à des écoliers plus vieux, à des parents, à des instituteurs ou à des visiteurs dans l'école.

c) le locuteur tient compte de son degré de familiarité avec son ou ses interlocuteurs; son discours sera différent selon qu'il connaît ou ne connaît pas les personnes à qui il parle.
   1. en rappelant des événements communs; si ce sont des personnes qu'il connaît, ça le rapproche de ses interlocuteurs.
   2. en utilisant l'humour; ce qui l'aide à détendre l'atmosphère et à mieux faire passer le message.
   3. en ajustant le ton de sa voix; selon la familiarité qu'il a avec ses interlocuteurs, il aura un ton neutre, amical ou familier.

d) le locuteur tient compte du degré de maîtrise de la langue de son ou ses interlocuteurs; il se préoccupe du degré de connaissance qu'ont ses interlocuteurs de la langue (des enfants plus jeunes ou des étrangers)
   1. en employant des mots différents; il choisit un lexique qui risque d'être mieux compris de ses interlocuteurs.
   2. en ayant des tournures de phrases différentes; il a une syntaxe plus simple

selon l'âge de son ou ses interlocuteurs; de jeunes enfants, étant donné qu'ils ont moins d'expérience de la langue, ont moins de compétence et le locuteur doit en tenir compte.

e) le locuteur tient compte du nombre de ses interlocuteurs:

1. en ajustant son débit; il devra peut-être ralentir son débit pour être compris de tous si les interlocuteurs sont nombreux.
2. en ajustant son intonation; il aura peut-être une intonation plus naturelle si les interlocuteurs sont peu nombreux, et plus solennelle s'ils sont plusieurs.
3. en ajustant le ton de sa voix; il parle assez fort pour être compris de tous. Il tente d'être convaincant, oublie l'ironie et l'agressivité.
4. en ajustant sa mimique qui, à certains moments, peut remplacer une phrase ou la compléter, il tente d'avoir un visage ouvert, sa mimique est plus ou moins prononcée selon le nombre d'interlocuteurs pour que tous la voient.
5. en ajustant ses gestes; il a les mouvements appropriés qu'il amplifie si les interlocuteurs sont nombreux.
6. en ajustant son regard afin d'embrasser tout son auditoire et non pas juste l'enseignant ou les personnes qu'il connaît.

7. en ajustant son attitude; il tente d'être le plus naturel possible même si les interlocuteurs sont nombreux.

Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation:

a) le locuteur tient compte de la présence ou de l'absence de ses interlocuteurs:

1. en fournissant des explications compte tenu de la situation; si ses interlocuteurs sont en sa présence ou s'ils l'écoutent à la radio étudiante, s'il est filmé, s'il est au téléphone ou si ses interlocuteurs sont derrière un écran.
2. en ralentissant son débit si ses interlocuteurs sont absents.
3. en ajustant ses gestes qui devront être plus grands et plus amples sur le système vidéo et être remplacés par le discours si les interlocuteurs sont absents.
4. en ajustant son regard qui devra tenir compte de la caméra ou être remplacé par le discours.
5. en ajustant sa mimique qui devra être appuyée au système vidéo et être remplacée par le discours et le ton de voix en l'absence de ses interlocuteurs.
6. en ajustant son intonation au média utilisé.
7. en ajustant le ton de sa voix qui remplacera le

regard et les gestes le cas échéant.

3. en ajustant son attitude pour tenter d'être le plus naturel possible en tenant compte du média utilisé.

b) le locuteur tient compte du temps dont il dispose pour faire son exposé et l'ajuste en conséquence en le raccourcissant ou en l'allongeant sans perdre l'essentiel ou se perdre dans les détails.

c) le locuteur tient compte de ce qu'un ou des référents soient présents ou pas; s'il apporte l'objet de son discours avec lui, il s'en servira pour faire son exposé, sinon il palliera à cette carence en donnant des explications supplémentaires.

d) le locuteur tient compte de ce qu'une rétroaction soit possible ou pas; s'il est impossible d'avoir une rétroaction, le locuteur devra prévoir ce qu'elle pourrait être afin d'en tenir compte dans son discours.

e) le locuteur tient compte de sa participation ou de celle de ses interlocuteurs à l'événement; si ses interlocuteurs ont participé à l'événement, ils ont besoin de moins de renseignements.

Enfin, les attitudes du locuteur face à la rétroaction de l'interlocuteur se traduisent par:

a) le locuteur répond aux demandes d'information

supplémentaires; le locuteur doit être préparé en prévision des questions qui iraient au-delà de son exposé et posséder assez bien son sujet pour pouvoir éclaircir des points restés obscurs pour certains interlocuteurs.

b) le locuteur explique des parties non comprises par l'interlocuteur; il peut expliquer autrement ce qui n'aura pas été compris.

Le nouveau Programme d'étude en français[51] au primaire de 1979, La communication orale au primaire[52] de Frenette et Patenaude, Les situations de communication orale[53] de Pierre Bourret, Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle[54] de Josée Valiquette ont permis de trouver les éléments de la grille ci-haut décrite.

3.3 Description des sujets

Les cinq institutrices qui participent à l'expérimentation sont toutes titulaires d'une classe de cinquième année.

Leur âge varie de 31 à 46 ans; la moyenne s'établit à 41,1 ans. Elles sont à l'emploi de leur commission scolaire actuelle depuis 20 ans en moyenne, leurs années d'expérience dans l'enseignement au primaire s'élèvent

à 17,2 années. Elles enseignent toutes la cinquième année depuis au moins neuf années.

Le choix de ces cinq institutrices par les auteurs s'appuie sur le fait que leurs groupes d'écoliers sont uniquement composés d'écoliers de cinquième année et sur la connaissance mutuelle des auteurs et des institutrices concernées dans l'exécution de leur travail respectif. Chacune d'elles accepte de participer à l'expérimentation.

Ces cinq classes de cinquième année représentent vingt-trois et huit dixième pour-cent de toutes les classes de ce niveau à la commission scolaire y incluant les 14 classes multi-programmes. Les écoliers de ces cinq groupes comptent pour quarante et un et quinze centième pour-cent de tous ceux de cinquième année (121 sur 294).[55] L'âge moyen des écoliers s'établit à 10,13 ans. Cinquante-quatre filles et soixante-sept garçons composent la population de l'échantillonnage. Ils sont tous québecois de langue française. Les écoliers proviennent de classes des école de Sainte-Angèle-de-Laval, de Saint-Wenceslas, de Sainte-Gertrude et de Gentilly. Cette dernière école compte deux classes qui participent à l'expérimentation. Ces classes seront appelées ici classe A, classe B, classe C, classe D

et classe E.

Afin de limiter pour les institutrices l'expérimentation, il a été déterminé par la méthode du hasard un certain nombre d'écoliers par groupe (vingt pour-cent par groupe) avec qui l'expérimentation devait être réalisée. Quatorze garçons et onze filles ont été sélectionnés. Leur moyenne d'âge s'établit à 10,12 ans.

Afin de vérifier l'homogénéité des différents groupes, le Test de fonctionnement intellectuel cinquième année (10 ans) (code 151820) est administré à tous les écoliers des classes retenues pour l'expérimentation. Ce test produit par la Direction de l'évaluation pédagogique du Service de développement du Ministère de l'Éducation du Québec est administré par les institutrices et corrigé par les auteurs. La liste des instructions aux institutrices apparaît à l'appendice A.

Le Test de fonctionnement intellectuel est un test normatif d'administration standardisée. Il a pour but de mesurer les ressources intellectuelles de l'écolier en tenant compte le moins possible des acquis scolaires. Il est composé de six sous-tests qui se répartissent en deux groupes. Le premier groupe est formé d'analogies, tandis que le deuxième groupe est constitué de séries. Ces deux groupes de sous-tests tentent de mesurer chez

l'écolier une aptitude générale commune à toutes les formes de comportement intellectuel ou facteur "g".

Les résultats au Test de fonctionnement intellectuel sont comparés aux données statistiques du même test pour les années 1980 et 1981 telles compilées par la Direction de l'évaluation pédagogique du ministère de l'Education.

Il n'y a pas de différence significative quant à l'écart-type de chacun des groupes et l'ensemble des groupes quand la comparaison s'effectue avec les données statistiques de 1980 et 1981. Le tableau 4 illustre cette réalité. Il en est de même pour les écoliers sélectionnés dans chacun des groupes.

La comparaison par rapport à la mesure de la fidélité basée sur l'homogénéité des items et calculée à partir de la formule de Kuder-Richardson 20 n'est pas effectuée.

Ces éléments permettent d'affirmer que la clientèle étudiante des classes de cinquième année retenue est dite normale selon les critères du test et que l'expérimentation est faite auprès d'écoliers représentatifs de l'ensemble des écoliers de cinquième année de la commission scolaire Port-Royal.

TABLEAU 2

Description de la population étudiée selon le nombre, le sexe, l'âge et les résultats au Test de fonctionnement intellectuel 5e année

Classe :	A	B	C	D	E	Total
. Nombre d'écoliers:	17	23	31	30	20	121
. Nombre de garçons:	10	13	17	17	10	67
. Nombre de filles:	7	10	14	13	10	54
. Âge moyen au 83-09-30	10,23	10,08	10,06	10,17	10,15	10,13
. Résultat moyen au T.F.I.	64,7	63,69	67,2	66,85	65,95	65,85

TABLEAU 3

Description de l'échantillonnage soumis à l'expérimentation selon le nombre, le sexe, l'âge et les résultats au Test de fonctionnement intellectuel 5e année

Groupe :	A	B	C	D	E	Total
. Nombre d'écoliers:	4	5	6	6	4	25
. Nombre de garçons:	2	5	2	4	1	14
. Nombre de filles:	2	0	4	2	3	11
. Âge moyen au 83-09-30	10	10,2	10	10,16	10,25	10,12
. Résultat moyen au T.F.I.	73,5	63,6	59,66	69,8	65,5	65,87

TABLEAU 4

Comparaison des résultats au
Test de fonctionnement intellectuel - 5e année
de la population étudiée, de l'échantillonnage
et de différents groupes d'écoliers du Québec

	Nombre de sujets	Moyenne obtenue	Ecart-type
Population étudiée	121	65,85	14,45
Ecoliers de l'expérimentation	25	65,87	15,69
Ecoliers - Québec 1980[1]	Non disponible	63,99	16,76
Ecoliers - Québec 1981[2]	2 876	63,78	17,23
Ecoliers - Région 04 1981[3]	1 792	59,61	16,69

1. Tiré de Tests de fonctionnement intellectuel au primaire, leur nature et leur interprétation, Edition 1981, Direction de l'évaluation pédagogique, ministère de l'Education, Document no 16-7555, p. 33.

2. Tiré de Test de fonctionnement intellectuel au primaire, leur nature et leur interprétation, édition 1981, Annexe Direction de l'évaluation pédagogique, ministère de l'Education, Document no 16-755-01, non paginé.

3. Tiré de Ibid.

3.4 Description des instruments de recherche

Une grille d'appréciation relative à 15 aspects d'un instrument de mesure est confectionnée afin de recueillir l'opinion des institutrices à la suite de l'expérimentation des deux outils d'évaluation. Les aspects retenus se rapportent aux caractéristiques d'un bon instrument de mesure pour l'évaluation de la communication orale (appendice D).

Sept questions ont un rapport direct avec l'instrument servant à l'observation lui-même. Elles touchent la précision des informations recueillies (question no 1), la cueillette d'information pour chacun des écoliers d'une classe (question no 3), le temps requis pour le travail de compilation (question no 4), le temps requis pour l'utilisation de l'instrument en classe (question no 5), le nombre d'indices et d'éléments observables (question no 13), la simplicité d'utilisation de l'outil (question no 6), la validité des données (question no 7) et la fidélité des données (question no 15).

Quatre questions touchent des aspects importants en rapport avec le mode d'apprentissage retenu par le programme de français. Elles s'intéressent à la situation d'apprentissage choisie pour l'utilisation de l'instrument en ce qui a trait à sa signification (question no 9),

à la possibilité d'une rétroaction (question no 10) et d'une réflexion sur celle-ci (question no 11) et à la possibilité d'aide à l'écolier (question no 12).

L'aspect formatif de la démarche évaluative amorcée par l'instrument est traitée par la question numéro huit qui aborde les décisions d'ordre pédagogique et par la question numéro deux qui confronte le déroulement d'un processus et les résultats atteints. L'interprétation critériée de la mesure est comprise dans la question numéro 14.

Pour chacune des affirmations, les réponses possibles sont "totalement", "en partie" et "pas du tout" sauf pour les numéros quatre et cinq où les choix s'expriment en nombre de minutes. Un espace est prévu à la suite de l'inscription de "commentaires, s'il y a lieu".

Comme il s'agit d'indiquer l'item qui correspond le plus à la perception de la réalité telle que vécue par les institutrices, il semble peu réaliste d'effectuer une mesure de la fidélité et de la validité de cet instrument.

Ce questionnaire est remis à chaque institutrice après l'expérimentation de l'instrument tiré de Carrefours[56] de Roch Marcoux; après avoir été rempli, il

est retourné aux auteurs. Le même scénario a lieu lors de l'expérimentation de l'instrument développé par les auteurs. Ces deux questionnaires sont appelés ici respectivement Commentaires sur l'expérimentation I et Commentaires sur l'expérimentation II.

3.5 Description des instruments d'expérimentation

Il semble aux auteurs de la recherche que le matériel préparé par Roch Marcoux, intitulé Carrefours, édité chez Beauchemin et préparé en fonction du programme-cadre de français de 1969, est un matériel intéressant pour aller recueillir des données chez les institutrices. Cet instrument semble aux auteurs être un outil représentatif des outils encore utilisés en classe pour évaluer la langue orale des écoliers. Il est appelé pour ce travail "instrument I".

Les écoliers évalués ont le choix entre 32 bandes dessinées descriptives d'une situation quelconque. Ils doivent étudier cette bande à l'aide d'une grille d'observation fournie par l'auteur du matériel. Cette grille donne à l'écolier une marche à suivre dans son travail. Il est demandé à chaque écolier de:

- se choisir un sujet parmi ceux suggérés,
- observer l'histoire illustrée,
- répondre personnellement aux questions suivantes:

a) quelle est l'histoire illustrée?

b) quel titre conviendrait bien?

c) qu'est-ce qui est représenté dans chacune des séquences?

d) quels sont les bons mots qui décrivent ce qui est représenté?

e) qu'est-ce que je devrais dire pour que les compagnons comprennent bien?

f) pose-toi d'autres questions qui te viennent à l'esprit?

- on lui suggère pour faciliter son travail de faire une composition qui se rapporte à l'histoire,
- de faire un paragraphe par séquence,
- de demander conseil à l'institutrice,
- d'avertir quand il sera prêt tout en lui indiquant qu'il n'a pas droit à ses notes,
- de raconter son histoire le mieux possible,
- on lui indique qu'il sera évalué,
- qu'il aura à répondre aux questions des autres écoliers s'ils en posent.

Pour faire son évaluation, l'institutrice se sert d'une fiche synthèse de l'évaluation également inspirée de Carrefours de Marcoux.

Sur cette fiche, l'institutrice écrit dans la partie identification le nom de l'écolier, le nom de son école, la date de passation, son nom et le numéro du sujet choisi. Elle doit ensuite pour évaluer indiquer par 1-2-3 ou C-B-A (le un ou le C étant la note faible) si l'écolier fait des phrases françaises, s'il divise son travail en parties, si sa prononciation est bonne, s'il se répète, s'il est intéressant. L'institutrice donne ensuite un résultat global ou fait une appréciation globale. Il est à noter que la notion de type de discours n'existe pas encore ici, qu'il n'en est donc pas question, non plus que de mise en situation ou d'objectivation. Les items à observer ne sont pas expliqués non plus. On n'indique pas ce qu'est une phrase française, quelle est la prononciation attendue, combien de répétitions il faut faire pour être acceptable. Les documents utilisés pour cette expérimentation se retrouvent aux appendices B et C.

Pour la deuxième expérimentation, les institutrices ont entre les mains une marche à suivre, des dépliants gouvernementaux traitant de la sécurité, un article de journal relatant un accident, des schémas de disposition d'une classe, un formulaire d'observation vierge, un formulaire d'observation contenant les indicateurs à mesurer, une liste de tous les indicateurs susceptibles

d'être observés lors d'une observation d'un discours à caractère informatif en cinquième année du cours primaire. Cet instrument est appelé dans ce travail "instrument II".

La marche à suivre comprend une amorce qui sert de mise en situation non seulement pour les écoliers observés mais pour toute la classe. Il s'agit de donner aux écoliers une véritable raison de lire les textes portant sur la prévention des accidents, c'est l'intention de lecture. Il y a aussi une tâche à accomplir, l'écolier lit le texte dans le but d'informer les écoliers de sa classe qui sont soupçonnés de ne pas connaître l'information. La marche à suivre donne également des indications aux institutrices pour indiquer aux écoliers évalués sur quoi porte cette évaluation. Il est indiqué que l'emploi du magnétophone peut être utile pour libérer l'institutrice et pour l'aider à faire une meilleure observation.

Les institutrices ont à leur disposition un article du journal La Presse du 17 janvier 1984, article qui sert d'amorce à une discussion en classe.

Le formulaire d'observation vierge contient en abscisse des espaces pour inscrire les indicateurs que l'institutrice veut observer lors d'une séance et en

ordonnée des espaces pour inscrire le nom des écoliers observés. Le second formulaire d'observation est essentiellement le même, sauf que les chercheurs y ont inscrit les indicateurs qu'ils veulent voir observés pour cette expérimentation. Une liste se rapportant à un discours informatif d'un écolier de cinquième année du cours primaire contient tous les indicateurs que les chercheurs ont trouvé et qui permettent de croire qu'un écolier réussit sa communication.

Trois schémas de disposition de classe sont également fournis aux institutrices afin d'aider celles-ci à faire un choix de disposition susceptible d'aider la réussite de la communication. Ces divers documents apparaissent aux appendices E,F,G,H et I.

CHAPITRE IV

Les résultats

4.1 Présentation des données

La compilation des réponses au questionnaire Commentaires sur l'expérimentation I démontre un taux de réponse de cent pour-cent de la part des cinq institutrices. Toutes s'entendent, à la question 14, pour dire que l'instrument expérimenté ne permet pas du tout d'établir la performance de chacun des élèves en fonction d'un modèle abstrait (c'est-à-dire un locuteur moyen de dix ans possède tels comportements observables et est capable de telle ou telle chose).

L'item no 1 du questionnaire est perçu par quatre institutrices sur cinq comme étant atteint en partie. Cette question se rapporte au fait que l'instrument de mesure permet d'obtenir des informations pertinentes sur l'habileté des écoliers à communiquer oralement. Le même accord se manifeste à la question no 4 pour laquelle le travail de compilation exigé par l'instrument I pour chaque élève est estimé à trois minutes par quatre-vingts pour-cent des institutrices.

La poursuite de l'examen des choix de réponses effectués par les institutrices permet de dire que

pour chacun des énoncés qui suivent, trois institutrices sur cinq ont exprimé le même choix. Ainsi il apparaît que c'est en partie que l'instrument fournit des informations pour chacun des élèves participant à l'expérimentation (énoncé no 3). Il en est de même aux items neuf et dix qui respectivement traite de l'utilisation de l'instrument I lors d'une situation présentant des conditions normales de communication et favorise une situation où une rétroaction au locuteur est possible. La production de données valables (no 7), la possibilité d'une prise de décisions d'ordre pédagogique (no8) et la possibilité pour le locuteur d'une réflexion sur la rétroaction (no 11) sont considérées comme pas du tout exactes telles que perçues par trois institutrices. A l'item 15, soixante pour-cent d'entre elles se disent totalement en accord avec l'énoncé qui se rapporte à la fidélité de l'instrument de mesure. Le même pourcentage d'accord se retrouve dans l'estimation du temps utilisé en classe pour cet instrument, c'est-à-dire 20 minutes (items 5).

Les quatre autres questions (2,6,12 et 13) apportent des réponses dispersées dans le champ des trois choix possibles.

Des commentaires écrits sont donnés par quatre institutrices. Ils se rapportent à l'ambiguïté des

énoncés de Commentaires sur l'expérimentation I et à la valeur relative et subjective de l'instrument I.

A la suite de l'expérimentation de l'instrument II développé par les auteurs, les cinq institutrices remplissent le formulaire Commentaires sur l'expérimentation II dans une proportion de quatre-vingt-dix-neuf pour-cent car un seul item n'est pas abordé par une institutrice.

Il s'en dégage une unanimité de réponses aux items 2, 3 et 14. Toutes déclarent que l'instrument II vise en partie le déroulement d'un processus plutôt que les résultats atteints. Elles reconnaissent que l'instrument II fournit totalement des informations pour chacun des élèves participant à l'expérimentation. Selon les réponses, l'instrument II permet d'établir, en partie, la performance de chacun des élèves en fonction d'un modèle abstrait.

Il est considéré que la production de données valables et la possibilité de prise de décisions d'ordre pédagogique ne sont imputables qu'en partie à l'instrument II par quatre-vingts pour-cent des institutrices. Quatre d'entre elles estiment que l'instrument II a été utilisé lors d'une situation qui présente les conditions normales de communication, et que ce même instrument favorise une situation où une rétroaction est possible.

Les items 6, 13 et 15 recueillent le même avis de trois institutrices. Celles-ci considèrent que l'utilisation de l'instrument II a été simple en partie seulement, que l'instrument possède en partie une formule où les indices et les éléments observables sont nombreux et qu'il donne les mêmes résultats en partie s'il est administré à un autre moment. Pour trois institutrices sur cinq, l'instrument II semble donner totalement des informations pertinentes sur l'habileté des élèves à communiquer oralement. Le temps requis pour la compilation a été en moyenne de trois minutes par élève pour soixante pour-cent des répondants.

Il n'y a pas de tendance explicite dans les réponses exprimées aux items 5, 11 et 12. Ceux-ci touchent le temps d'utilisation de l'instrument II en classe, la possibilité de réflexion sur la rétroaction et l'aide fournie à l'élève pour la réussite de son acte de communication.

Les commentaires écrits portent sur la situation elle-même: quatre institutrices prétendent l'avoir appréciée parce que bien documentée; une seule répondante a relevé le contenu trop difficile de la documentation remise aux élèves. Un commentaire est fait sur l'instrument II lui-même: une institutrice trouve

l'échelle d'appréciation difficile à remplir.

4.2 Traitement des données

Une étude comparative des choix exprimés par chaque institutrice sur les formulaires Commentaires sur l'expérimentation I et Commentaires sur l'expérimentation II apporte des constatations susceptibles de faciliter la discussion des résultats.

Le tableau 5 donne le relevé des choix exprimés lors de chaque expérimentation en rapport avec les instruments utilisés.

La possibilité d'obtention d'informations pertinentes à l'habilité des élèves à communiquer oralement est perçue par quatre institutrices comme étant plus grande avec l'instrument II qu'avec l'instrument I. Pour une institutrice, la perception de cet item est la même avec les deux instruments.

Selon les cinq répondantes, l'instrument de mesure II fournit plus d'informations pour chacun des élèves que l'instrument de mesure I le fait. Si pour la première expérimentation, la perception des institutrices varie de pas du tout à totalement, il en est autrement à la suite de l'utilisation de l'instrument II alors

TABLEAU 5

Etude comparative des choix exprimés lors des deux expérimentations par rapport à l'instrument utilisé

Institutrice :	A		B		C		D		E	
Expérimentation :	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1- Pertinence des informations	+	+	+	*	+	*	+	*	-	+
3- Informations pour chacun des élèves	-	*	*	*	+	*	+	*	*	*
6- Utilisation simple	*	+	*	*	-	+	-	+	+	-
7- Production de données valables	+	+	-	*	+	+	-	+	-	+
13- Eléments observables nombreux	-	+	*	+	+	*	+	*	*	*
15- Fidélité de l'instrument	-	1	+	+	*	+	*	+	*	*
4- Travail de compilation par élève	+	+	*	*	+	-	-	-	+	-
5- Temps d'utilisation en classe	*	-	*	*	+	+	-	+	*	-

Légende pour nos 1,3,7,13 et 15		pour no 4		pour no 5	
Totalement	*	1 minute	*	20 minutes	*
En partie	+	3 minutes	+	45 minutes	+
Pas du tout	-	6 minutes	-	90 minutes	-

1 Pas de choix exprimé

qu'elles répondent que celui-ci rencontre l'objectif visé par l'énoncé 3 totalement.

La simplicité de l'utilisation des deux instruments par rapport au fait que l'instrument ne requiert pas de connaissances spécifiques et élaborées en docimologie est perçue de différentes façons. Deux institutrices trouvent l'instrument II moins simple que l'instrument I alors que deux autres déclarent que l'instrument II est plus simple d'utilisation en partie que l'instrument I. Une seule trouve que les deux instruments sont totalement simples.

La production de données valables par les deux instruments est considérée comme en partie atteinte par deux institutrices. Pour les trois autres institutrices l'instrument II semble plus rencontrer cet aspect que le premier.

Une meilleure perception de la formule de l'instrument II quant au nombre d'indices et d'éléments observables est constatée pour trois institutrices. Une autre ne remarque pas de différences entre les deux instruments, considérant l'aspect traité comme totalement atteint. Pour une institutrice, l'instrument I est totalement satisfaisant alors que l'instrument II

ne l'est qu'en partie en regard de l'item no 13.

Face à l'obtention de résultats identiques advenant l'administration de l'instrument de mesure à un autre moment, les perceptions des institutrices sont partagées. Deux institutrices n'établissent pas de différences sensibles sous ce rapport pour les deux instruments expérimentés. Deux autres considèrent que l'instrument II ne réalise qu'en partie cet aspect alors que l'instrument I y parvient totalement selon les deux mêmes.

Le travail de compilation pour chaque élève est le même pour les instruments de mesure selon deux institutrices soit une minute pour l'un et trois minutes pour l'autre. Trois autres institutrices estiment que l'instrument I requiert trois minutes de compilation pour chaque élève alors que l'instrument II en demande six.

Les items traitant des rapports entre les instruments utilisés et le mode d'apprentissage préconisé par le programme de français regroupent les énoncés nos 9, 10, 11 et 12. Une étude comparative (voir tableau 6) des choix exprimés par les institutrices révèle par rapport à l'utilisation d'un instrument lors d'une situation qui présente les conditions

TABLEAU 6

Etude comparative des choix exprimés
lors des deux expérimentations
par rapport au lien entre l'instrument
utilisé et le mode d'apprentissage

Institutrice :	A		B		C		D		E	
Expérimentation :	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
9 Utilisation lors d'une situation normale de communication	+	+	+	*	-	*	-	*	+	*
10 Possibilité d'une rétroaction	-	-	+	*	+	*	-	*	+	*
11 Possibilité d'une réflexion sur la rétroaction	-	-	+	*	-	+	-	*	+	+
12 Emploi d'une situation favorisant une réussite de l'acte de communication	+	+	-	*	-	-	*	*	+	+

Légende
Totalement *
En partie +
Pas du tout -

normales de communication que quatre répondantes trouvent totalement atteint cet aspect avec l'instrument II alors que l'instrument I ne l'est qu'en partie ou pas du tout selon les mêmes personnes. Une institutrice considère qu'il n'y a pas de différence entre les deux instruments sous cet aspect.

La possibilité d'une rétroaction du locuteur semble totalement présente avec l'instrument II pour quatre institutrices qui considèrent que l'instrument I quant à lui, ne parvient qu'en partie ou pas du tout à réaliser le même objectif. Une institutrice ne décèle pas de différence entre les deux instruments selon le même point de vue.

Selon deux institutrices, l'instrument II favorise totalement une situation où le locuteur peut réfléchir sur la rétroaction. Deux autres ne voient cet aspect qu'en partie atteint. Si trois institutrices perçoivent que l'instrument I ne favorise pas du tout une situation permettant au locuteur de réfléchir sur la rétroaction, deux d'entre elles ont la même perception de cet aspect à la suite de l'expérimentation des deux instruments.

Les deux instruments de mesure utilisés semblent favoriser de la même manière une situation qui aide

l'écolier à réussir son acte de communication selon quatre institutrices mais à des degrés divers: de pas du tout pour l'une d'entre elles à totalement pour une deuxième alors que les deux autres considèrent que c'est en partie seulement. Une seule déclare que l'instrument II rencontre totalement cet énoncé alors que l'instrument I n'y parvient pas du tout.

Le tableau 7 donne l'étude comparative des choix exprimés lors des deux expérimentations par rapport à l'aspect formatif de la démarche évaluative. Il révèle que deux institutrices perçoivent de la même manière les deux instruments quant au fait qu'ils visent plus, en partie, un processus que le résultat. Deux autres trouvent que l'instrument I le fait totalement. Une dernière considère que l'instrument II réalise cet aspect en partie alors que, selon elle, l'instrument I n'y parvient pas du tout. Toutes les répondantes trouvent que l'instrument II vise, en partie, le déroulement d'un processus plutôt que les résultats atteints.

Quant à la possibilité pour l'instrument de mesure de permettre des décisions d'ordre pédagogique soit au niveau des objectifs, des stratégies ou des résultats atteints, trois institutrices perçoivent que l'instrument II permet plus de le faire que l'instrument I. Les deux autres institutrices expriment la même opinion

TABLEAU 7

Étude comparative des choix exprimés lors des deux expérimentations par rapport à l'aspect formatif de la démarche évaluative

		A		B		C		D		E	
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
2	La mesure vise plus le processus que le résultat	+	+	+	+	*	+	*	+	-	+
8	Possibilité de décision d'ordre pédagogique	+	+	-	+	+	+	-	*	-	+
14	Interprétation critériée	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+

Légende

Totalement *
En partie +
Pas du tout -

quel que soit l'instrument envisagé.

L'établissement, par l'instrument de mesure, de la performance de chacun des écoliers en fonction d'un modèle abstrait est considéré de la même manière par les cinq institutrices. Selon elles, l'instrument I ne répond pas du tout à cette attente alors que l'instrument II y parvient en partie.

Le tableau 8 permet de constater que pour trois institutrices les choix exprimés sont en grande partie différents pour les deux instruments de mesure utilisés, L'institutrice A manifeste des perceptions identiques pour soixante pour-cent de mêmes énoncés alors que l'institutrice D indique des choix différents dans quatorze cas sur quinze.

La distribution des différentes catégories de choix exprimés par les institutrices dans les formulaires Commentaires sur l'expérimentation I et Commentaires sur l'expérimentation II montre qu'en moyenne l'instrument II est perçu comme étant plus en accord avec les énoncés que l'instrument I. Il est noté un déplacement des choix de "pas du tout" à "en partie" et de celui-ci à "totalement" à l'examen des choix donnés pour chaque expérimentation.

TABLEAU C

Catégories et nombre de choix exprimés
par chaque institutrice à la suite
de chacune des expérimentations

Institutrice :	A	B	C	D	E	Moyenne
Pour l'ensemble des items[1] à l'exception des énoncés no 4 et no 5						
INSTRUMENT I						
"Pas du tout"	6	4	5	7	5	5,4
"En partie"	6	7	6	3	5	5,4
"Totalement"	1	2	2	3	3	2,2
INSTRUMENT II						
"Pas du tout	2	0	1	0	1	0,8
"En partie"	9	5	7	6	7	6,8
"Totalement"	1	8	5	7	5	5,2

[1] Pas de choix exprimé par l'institutrice A à l'item 15 du formulaire Commentaires sur l'expérimentation II.

4.3 Interprétation et discussion des résultats

Les différentes données précédemment expliquées semblent indiquer que l'instrument de mesure développé par les auteurs sous la forme d'une échelle d'appréciation dont huit aspects ont été soumis à l'expérimentation paraît mieux répondre aux exigences de la mesure et de l'évaluation du développement de la communication au primaire.

A travers les items du questionnaire Commentaires sur l'expérimentation qui touchent de plus près aux qualités d'un instrument de mesure, il ressort que l'instrument développé par les auteurs, du moins pour la partie soumise à l'expérimentation, paraît être celui qui rencontre le plus les exigences d'un bon instrument de mesure.

Les points d'accord les plus évidents ont trait à la possibilité d'obtention d'informations se rapportant directement à l'habileté des écoliers à communiquer oralement et ce, pour chacun de ceux-ci. Il en est de même pour la production de données valables pour mesurer ce type d'habileté et pour la formule comprenant des indices et des éléments observables nombreux.

Un autre trait d'un bon instrument de mesure semble avec l'instrument II être plus marquant qu'avec l'instrument I mais de manière moindre que ceux énumérés au

paragraphe précédent. Il s'agit de la simplicité de son utilisation parce qu'il ne requiert pas de connaissances spécifiques et élaborées en docimologie.

La fidélité de l'instrument II ne semble pas plus grande pour les institutrices que celle de l'instrument I. Le travail de compilation exigé pour le deuxième instrument est plus long et son utilisation en classe prend autant sinon plus de temps que le premier.

L'instrument II intègre des éléments touchant le domaine de l'évaluation du développement de l'habileté à communiquer oralement, de manière fort satisfaisante en étant utilisé lors d'une situation normale de communication qui donne la possibilité d'une rétroaction au locuteur et qui permet à celui-ci de réfléchir sur cette rétroaction. Selon les institutrices, les instruments I et II sont tous les deux insérés dans une situation favorisant une réussite de l'acte de communication. Cela apparaît paradoxal mais il faut se demander ce qui est en cause, la situation de communication elle-même, la notion de réussite de l'acte de communication chez les institutrices ou la nouveauté de l'instrument?

L'aspect formatif de la démarche évaluative visé par l'instrument II apparaît dans la possibilité de prendre

des décisions d'ordre pédagogique soit au niveau des objectifs, des stratégies ou des résultats atteints. L'interprétation critériée qu'il propose est en partie réalisable. D'après les commentaires fournis par les institutrices lors des deux expérimentations, ni l'instrument I ni l'instrument II ne réussissent à s'attacher au déroulement d'un processus plutôt qu'aux résultats atteints.

L'expérimentation des instruments de mesure et l'analyse des perceptions exprimées par les institutrices permettent d'apprécier la pertinence de chacun des outils quant aux aspects jugés importants par les auteurs du programme d'étude en français.

L'utilisation d'un instrument de mesure lors d'une situation véritable de communication paraît être plus intégrée et mieux réalisée avec l'instrument II. Quant à la mesure d'une habileté à communiquer, l'instrument II semble mieux convenir.

L'instrument II semble correspondre plus aux qualités d'un bon instrument de mesure visés dans cette recherche, c'est-à-dire la facilité de l'observation et l'intégration au processus d'apprentissage. Quant à la possibilité d'une décision suivie d'une action, tout se passe comme si l'instrument II permet davantage des types de décisions

appropriées pour le cheminement ultérieur des écoliers.

Après avoir interprété et discuté l'aspect quantitatif des résultats de l'expérimentation, il reste à analyser ces mêmes résultats sous un angle qualitatif.

4.4 Analyse qualitative des résultats

4.4.1 L'observation

Se référant aux facteurs susceptibles de contribuer à la qualité des résultats de l'observation énoncés à la page vingt-cinq, il est nécessaire de voir comment certains aspects reliés à l'observateur ont pu influer sur les résultats.

L'entraînement des institutrices comme observatrices est difficilement "mesurable" compte tenu du cheminement de chacune d'elles. Une rencontre a permis d'informer les institutrices sur les exigences de l'observation comme moyen valable de recueillir des données pertinentes à une évaluation.

C'est de propos délibéré que les auteurs ont voulu que ce soient les institutrices elles-mêmes qui fassent l'expérimentation. Il s'agissait de s'assurer que l'instrument développé soit mis à l'essai par des institutrices en exercice pour que celles-ci apprécient selon leurs compétences l'utilité et la

pertinence de celui-ci. Les résultats démontrent qu'elles l'ont trouvé pertinent et utile à la mesure et à l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement.

Plusieurs indices permettent de croire que les institutrices ont une connaissance suffisante du cadre théorique sur lequel est basé l'instrument II. En effet, des explications orales et écrites leur ont été fournies par les auteurs; de plus, les cinq institutrices ont participé aux ateliers de perfectionnement portant sur le nouveau programme de français qui ont été animés par le conseiller pédagogique en français de la commission scolaire et coauteur de ce rapport de recherche. Les auteurs et les institutrices se sont rencontrés à plusieurs reprises pour discuter du cadre théorique du nouveau programme de français et de l'évaluation des apprentissages.

4.4.2 L'expérimentation

Selon les choix faits par les auteurs au début de la recherche, à savoir: construire un instrument de mesure devant servir à l'observation et le mettre à l'essai auprès de certains élèves lors de situations signifiantes de communication, il est intéressant de

s'interroger sur la qualité de la séance d'observation et sur l'influence de celle-ci sur les résultats.

Rappelons que nous avons tenu à expérimenter un instrument de mesure et d'évaluation dans un milieu de vie réel plutôt qu'en milieu contrôlé. Il est évident que ce fait a des inférences sur les résultats de la recherche. En effet, les institutrices ont conservé leurs attitudes coutumières dans leur pratique pédagogique. Elles ont dû toutefois tenir compte des instructions verbales et écrites claires et précises. Des recherches ultérieures pourraient s'attarder à vérifier les influences de ces diverses composantes que sont l'observateur, l'instrument et la séance d'observation.

4.4.3 L'instrumentation

Les auteurs, dans l'élaboration de l'échelle d'appréciation, ont tenté d'être le plus exhaustif possible. Il s'agissait de trouver le plus grand nombre d'indicateurs marquant l'adaptation du discours à l'intention du locuteur, l'adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur, l'adaptation du discours aux caractéristiques de la situation et les attitudes du locuteur face à la rétroaction de l'interlocuteur aux caractéristiques de la situation et

les attitudes du locuteur face à la rétroaction de l'interlocuteur. Ceci afin de permettre à l'institutrice d'avoir plus de prise sur le réel et ainsi pouvoir mieux analyser le discours de ses élèves.

Cette exhaustivité ne s'applique qu'au plan théorique, au plan pratique, il est évident que l'institutrice qui, en situation de communication, analyse un discours fait un choix d'indicateurs parce qu'il lui est impossible de porter son attention à tous les points à la fois. Toutefois, lors de ce choix, l'institutrice doit être consciente que tous ses indicateurs sont interreliés de sorte que, tout en devant faire un choix, des informations lui échapperont. Pour pallier à cet inconvénient, elle devra répéter, au cours de l'année scolaire, les observations en faisant porter son attention sur des indicateurs différents afin d'avoir le portrait le plus juste possible de chacun des élèves.

Le programme de français parle de la rétroaction de l'interlocuteur face au discours du locuteur. Les auteurs du présent rapport sont en accord avec le ministère de l'Education à l'effet qu'il importe que l'instituteur se préoccupe de l'écoute mais trouvent pour le moment difficile de vérifier la qualité de cette écoute. En effet, est-ce que l'absence de réaction

indique nécessairement une incompréhension ou un manque d'intérêt devant le discours? C'est pourquoi l'échelle d'appréciation aborde le phénomène de la rétroaction par le biais du locuteur plutôt que par celui de l'interlocuteur, en observant si celui-là réagit aux réactions éventuellement suscitées par son discours.

Etant donné la quantité d'indicateurs contenus dans l'échelle, il était impossible de tous les valider dans le cadre de ce travail. Les auteurs ont choisi de traiter dans l'adaptation du discours à l'intention du locuteur, la section b): le locuteur justifie son intervention, et dans l'adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur, la section a): le locuteur a tenu compte des besoins d'information de ses interlocuteurs par rapport au sujet annoncé. Ces deux indicateurs sont caractérisés l'un par deux traits et l'autre par six, les rendant ainsi plus concrets et partant, plus faciles à observer.

Il faut ici répéter l'importance pour les utilisateurs de l'échelle d'avoir en tête une vue d'ensemble de celle-ci même s'ils ne travaillent qu'avec quelques indicateurs à la fois. Pour la réussite d'une communication, il est important de tenir compte de tous

ces indicateurs; de plus, un rapport étroit existe entre eux.

4.4.4 L'observation

Il convient ici de rappeler le but de cette recherche qui était d'élaborer une échelle d'appréciation du discours informatif à l'oral. Cette échelle d'appréciation devait fournir aux institutrices le plus d'indicateurs possibles sur le comportement d'un locuteur qui développe son habileté à communiquer oralement. C'est par la pratique qu'une habileté se développe; si l'on prend soin de faire un retour sur cette pratique, les éléments susceptibles d'être discutés dans une classe sont suffisamment nombreux pour que leur repérage et leur analyse aident l'enfant à améliorer son discours. Cet énoncé s'articule autour de trois opérations: la répétition en classe de séances d'observation, un choix limité d'indicateurs à observer et, enfin, la variation du choix des indicateurs. Par la répétition des séances on s'assure que chacun des indicateurs a été observé plus d'une fois dans l'année. Le choix limité d'indicateurs allège l'observation. Toutefois, à chacune des séances, l'institutrice doit être consciente de l'interelation des indicateurs absents avec ceux

observés.

Il nous est difficile d'estimer avec exactitude si tous les indicateurs de l'échelle mesurent bien ce qu'ils veulent mesurer. Ce travail méthodique reste à compléter. Comme le fait remarquer Morissette (1979), la qualité des renseignements dépend de l'habileté des observateurs;[57] il faudrait donc prévenir les observateurs éventuels qu'il est nécessaire de faire quelques pratiques avant d'être assez familier avec cette échelle pour pouvoir s'en servir avec profit. Les résultats quantitatifs obtenus permettent néanmoins d'affirmer que l'instrument développé par les auteurs rend possible l'obtention d'informations se rapportant directement à l'habileté des écoliers à communiquer oralement. Il en est de même pour la production de données valables pour la mesure de ce type d'habileté et pour la formule comprenant des indices et des éléments observables nombreux.

Il faut remarquer que les auteurs ont décidé de faire une échelle en trois points; Morissette[58] affirme qu'un nombre impair de points est plus discriminant; il juge aussi qu'une échelle en cinq points donne plus de nuances. Les auteurs ont préféré une échelle en trois points. Quelques vérifications auprès

d'institutrices leur ont démontré qu'en général avec l'échelle en cinq points celles-ci ont tendance à ne pas utiliser les cotes extrêmes. Interrogées sur ce fait, elles se sont expliquées en invoquant les justifications suivantes: il faut donner une chance à l'enfant ou le travail parfait n'existe pas.

4.4.5 La communication orale

L'intention était de faire un instrument de mesure utile aux institutrices qui travaillent avec le nouveau programme de français; les indicateurs retenus se trouvent donc dans le programme. Le programme donne certaines caractéristiques: le locuteur justifie son intervention, le locuteur a tenu compte des besoins de ses interlocuteurs par rapport au sujet annoncé; mais il semblait aux auteurs de ce rapport que ces caractéristiques devraient être plus concrètes pour être utilisables en classe. Par exemple, la question que les auteurs se sont posée: qu'est-ce qui pourrait indiquer qu'un locuteur a justifié son intervention? Une observation du vécu de l'enseignement et une lecture des auteurs qui ont écrit sur le sujet telles Valiquette (1979) et Frenette (1982) ont permis de faire ressortir les indicateurs plus spécifiques de cette grille.

Comment le locuteur justifie-t-il son intervention? Il pourrait expliquer à ses interlocuteurs ce qui a provoqué cette intervention ou donner les raisons qui font qu'à son avis il possède plus de connaissances sur le sujet que les gens à qui il s'adresse. Il n'est pas possible de faire un corrollaire qui dirait indéniablement que si l'enfant explique ce pourquoi il s'adresse aux gens ou s'il donne les raisons de sa compétence, il a nécessairement réussi sa communication ou que ses indicateurs sont obligatoires à une réussite. Cependant les auteurs croient que si les locuteurs posent de tels gestes, ils ont de fortes chances d'être mieux compris, qu'il vaut donc la peine d'investir du temps pour s'habituer à poser de tels gestes. C'est pourquoi ces caractéristiques sont dans la grille. D'autres caractéristiques plus connues, comme les gestes, l'intonation ou le débit se retrouvent également dans cette grille; mais ici elles sont subordonnées plus spécifiquement aux caractéristiques de la situation ou des interlocuteurs ou les deux à la fois parce qu'il semble aux auteurs qu'ils doivent l'être. En effet, l'enfant doit parler fort ou poser des gestes, si la situation le demande sinon il n'a pas à le faire. C'est de cette manière que les auteurs

ont tenté d'être le plus précis possible afin de rendre service à l'institutrice et partant, à l'enfant.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, seul le développement du discours à caractère informatif en langue orale des écoliers d'une classe de cinquième année a été touché. De plus, de l'échelle d'appréciation élaborée par les auteurs, quelques éléments seulement ont été expérimentés. Ils se rapportent à l'adaptation du discours à l'intention du locuteur et à l'adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur.

Il reste donc à expérimenter et à confronter à la réalité d'une classe tous les autres aspects dégagés par les auteurs. Il n'a pas été prouvé non plus dans le cadre de ce travail que la réussite d'une partie ou de la totalité des aspects retenus entraîne nécessairement la réussite de la communication, cependant, ce serait plausible.

Dans le cadre d'autres recherches, il serait intéressant de vérifier s'il est possible de partir de l'échelle d'appréciation et de la modifier en ajoutant ou en enlevant des critères afin de la rendre conforme aux programmes de français des autres classes du primaire. Des recherches pourraient aussi être entreprises pour mesurer les critères non vérifiés par l'expérimentation.

Il faudrait également vérifier si c'est par un manque de préparation pour travailler avec un tel instrument que les institutrices apportent des commentaires ambigus à certains énoncés du formulaire Commentaires sur l'expérimentation. Il serait important que les instituteurs soient habilités à se servir de ce nouveau mode d'évaluation et de ce matériel.

Il semble important que l'observation se fasse à l'intérieur d'une situation d'apprentissage afin d'être plus près de la réalité des enfants et de permettre une meilleure objectivation. Cette situation devrait comprendre une amorce (mise en situation) qui donne une raison de faire le travail, une tâche à accomplir et les objectifs à vérifier devraient être connus et des instituteurs et des enfants. Il faut remarquer qu'il est impossible de tout observer à la fois d'où l'importance de s'établir des objectifs précis à atteindre.

Afin de rendre service aux instituteurs en exercice, il serait intéressant que d'autres situations d'évaluation comme celle-ci soient élaborées et expérimentées dans le cours normal des activités d'apprentissage des écoliers des classes de l'enseignement primaire.

APPENDICE A

Test de fonctionnement intellectuel

A. INSTRUCTIONS du cahier de l'élève :
Ne tenir compte que des instructions no 1
2
4
5
6
7
8

B. IDENTIFICATION de la feuille réponse :
Remplir seulement la partie teintée de bleu
- Section E : Nom et prénom
- Section F : Sexe
- Section G : Date de naissance
- Section M : Nom de l'école
- Section L : Nom de l'institutrice.

C. Suivre les directives du guide d'administration pour la passation du test.

D. Une fois l'épreuve terminée, placez les feuilles-réponses et les cahiers du test et remettre à François Spain ou Denis Comeau.

Merci de votre collaboration

N.B.: Faites passer le test à un moment où, au moins, les écoliers choisis pour l'expérimentation sont présents.

Denis Comeau
François Spain

APPENDICE B

Modalités d'administration

- Lire l'activité portant sur la description. (p.13 et sqq.)
- Ne pas tenir compte de l'indication no 2 : "sur le tableau de contrôle..."
- Ne pas tenir compte de l'indication no 14.
- Ne pas tenir compte de l'indication no 15.
- Sélectionner par la méthode du hasard qui vous sera expliquée voir plus bas. - écoliers. liste alphabétique ÷ par 5.
- Distribuer la feuille du travail à effectuer.
- Laisser choisir un sujet parmi les trente et un (31) suggérés.
- Lorsque les écoliers ont exécuté leur travail de présentation remplissez pour chacun la synthèse de l'évaluation.

Sainte-Gertrude : 4
Saint-Wenceslas : 4
Gentilly : 6 - 6
Sainte-Angèle : 5

APPENDICE C

Synthèse de l'évaluation

Nom de l'enfant : _____

École : _____

Date : _____

Institutrice: _____

Sujet choisi : No _____

Évaluation: Encerclez l'appréciation en référence à ce qui se trouve au no 13

a) Phrases françaises	:	1	2	3	ou	C	B	A
b) Nombre de parties	:	1	2	3	ou	C	B	A
c) Prononciation	:	1	2	3	ou	C	B	A
d) Répétitions	:	1	2	3	ou	C	B	A
e) Intérêt	:	1	2	3	ou	C	B	A

Résultat global : ____ sur 15 ou ____ appréciation globale

APPENDICE D

Commentaires sur l'expérimentation

NOM : _____

ECOLE : _____

Nombre d'élèves touchés directement par l'expérimentation de l'instrument : _____

Nombre d'élèves dans la classe : _____

Indiquer l'item qui correspond le plus à votre perception de la réalité vécue.

1. L'instrument de mesure vous a permis d'obtenir des informations pertinentes (i.e. se rapportant directement) à l'habileté des élèves à communiquer oralement.

   ☐ Totalement
   ☐ En partie
   ☐ Pas du tout

2. L'instrument de mesure visait le déroulement d'un processus plutôt que les résultats atteints.

   ☐ Totalement
   ☐ En partie
   ☐ Pas du tout

3. L'instrument de mesure vous a fourni des informations pour chacun des élèves participant à l'expérimentation.

   ☐ Totalement
   ☐ En partie
   ☐ Pas du tout

4. Le travail de compilation exigé par cet instrument de mesure pour chaque élève a été de

- ☐ 1 minute
- ☐ 3 minutes
- ☐ 6 minutes

5. L'utilisation en classe de cet instrument de mesure a employé au total

- ☐ 20 minutes
- ☐ 45 minutes
- ☐ 90 minutes

6. L'utilisation de cet instrument de mesure a été simple, i.e. ne réquérait pas de connaissances spécifiques et élaborées en docimologie.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

7. Cet instrument de mesure a produit des données valables, i.e. a mesuré une habileté à communiquer oralement.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

8. Cet instrument de mesure, utilisé dans des conditions normales, vous aurait permis de prendre des décisions d'ordre pédagogique soit au niveau des objectifs, des stratégies ou des résultats attendus.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

9. Cet instrument de mesure a été utilisé lors d'une situation (i.e. un environnement le plus près possible de la réalité) qui présente les conditions normales de communication.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

10. Cet instrument de mesure favorisait une situation où une rétroaction (feedback) au locuteur (celui qui s'adresse à ...) était possible.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

11. Cet instrument de mesure favorisait une situation où le locuteur pouvait réfléchir sur la rétroaction.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

12. Cet instrument de mesure favorisait une situation qui aidait l'élève à réussir son acte de communication.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

13. Cet instrument de mesure possédait une formule où les indices et les éléments observables étaient nombreux.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

14. Cet instrument de mesure permettait d'établir la performance de chacun des élèves en fonction d'un modèle abstrait (i.e. un locuteur moyen de 10 ans possède tels comportements observables et est capable de telle et telle chose).

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

15. Cet instrument de mesure aurait donné les mêmes résultats s'il avait été administré à un autre moment que celui que vous avez choisi.

- ☐ Totalement
- ☐ En partie
- ☐ Pas du tout

COMMENTAIRES (s'il y a lieu)

APPENDICE E

Situation d'évaluation : l'accident
Evaluation d'un discours à caractère informatif

Amorce:
L'institutrice lit aux écoliers de sa classe l'article du journal La Presse intitulé "L'eau glacée sauve la vie d'un petit garçon". Elle fait ensuite porter la discussion sur la sécurité. Elle pourrait poser à sa classe, les questions suivantes: pourquoi cet accident a-t-il eu lieu, aurait-il pu être évité, comment, qu'auriez-vous fait à la place du père de l'enfant?... Existe-t-il d'autres sources de dangers potentiels dans notre environnement?

L'institutrice dresse au tableau la liste des sources d'accidents possibles et propose à la classe la lecture de documents traitant de la prévention de certains accidents (voir annexe I). Elle demande aux élèves désignés pour l'expérimentation de lire ces textes et d'en faire le compte rendu à la classe par la suite.

Note:
Lorsque chacun des enfants fera son compte rendu, l'institutrice pourrait les enregistrer afin d'être plus libre pour écouter et pouvoir compléter son observation plus tard.

L'institutrice informe les écoliers choisis que lorsqu'ils feront leur compte rendu à la classe, elle observera d'une façon particulière les éléments d'apprentissage suivants tirés de l'échelle d'appréciation.

L'adaptation du discours à l'intention du locuteur:
b) le locuteur justifie son intervention
   1. en expliquant ce qui l'a provoquée
   2. en donnant les raisons de sa compétence.

L'adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur:

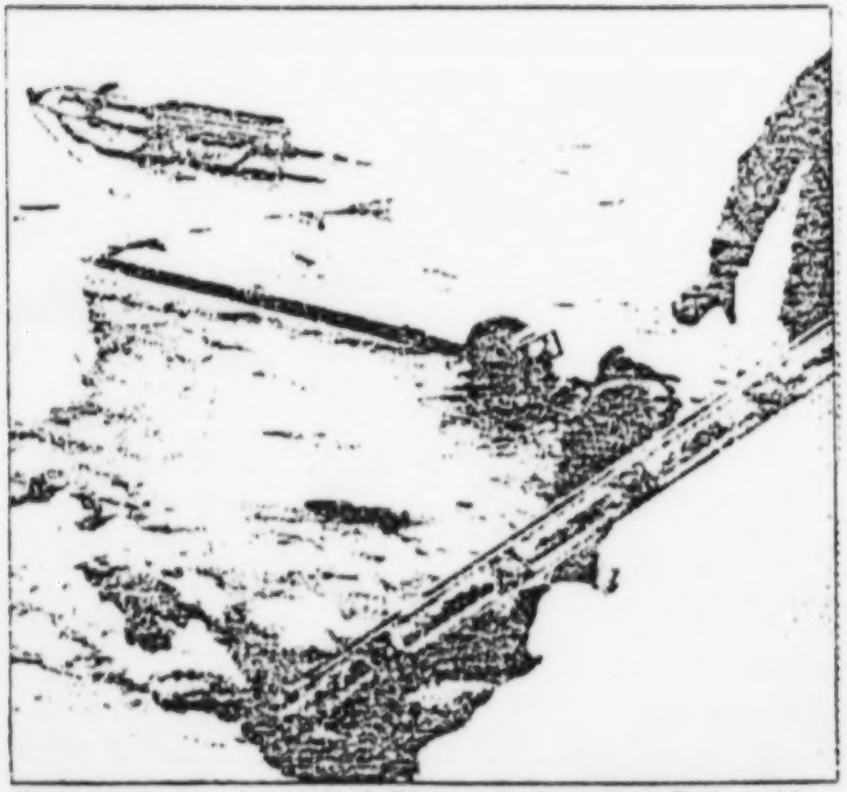
a) le locuteur a tenu compte des besoins d'information de ses interlocuteurs par rapport au sujet annoncé
   1. en répondant aux questions d'information supplémentaires
   2. en reformulant des phrases
   3. en donnant des exemples
   4. en faisant des comparaisons
   5. en caractérisant
   6. en tenant compte de la connaissance qu'ont ses interlocuteurs, du sujet.

Note:
L'institutrice pourrait formuler les consignes qu'elle donnera aux écoliers de la façon suivante: - "Dans ton message, explique pourquoi tu parles de ce sujet et donne une ou des raisons qui te rendent capable d'en parler (sources de références). Pour tenir compte des besoins d'information de ceux à qui tu parles, tu devras s'il y a lieu:
- répondre aux questions d'informations supplémentaires,
- dire en d'autres mots ce que tu as dit,
- donner des exemples pour mieux comprendre,
- comparer avec d'autres réalités connues par tes amis,
- donner des traits caractéristiques qui n'appartiennent qu'au sujet que tu traites,
- donner plus ou moins de détails selon que les écoliers à qui tu t'adresses connaissent ou ne connaissent pas le sujet dont tu parles."

Pour l'aider dans son observation, l'institutrice se servira de la grille en annexe II. Le magnétophone peut lui être d'un grand secours si elle veut se sentir plus libre pour écouter quand les écoliers vont passer. Si les écoliers ne passent pas à tour de rôle mais à intervalle plus ou moins rapproché dans la journée ou dans la semaine, ils sentiront mieux la nécessité de justifier leur intervention. En effet, si les écoliers discourent un derrière l'autre, cette exigence peut devenir plutôt artificielle. La disposition de la classe a également son importance, l'institutrice pourrait s'inspirer des schémas en annexe III afin d'avoir l'environnement le plus favorable possible à la réussite de la communication.

APPENDICE F

Source:
La Presse, 17 janvier 1904, p. 4-3.



Un plongeur du service des incendies de Chicago ramène le petit Jimmy Tontlewicz à la surface des eaux glacées du Lac Michigan, où il était tombé en compagnie de son père, en tentant de récupérer sa luge.

Photo AP

L'eau glacée sauve la vie d'un petit garçon

CHICAGO (D'après UPI) — Tout en causant presque sa mort, les eaux glacées du Lac Michigan ont probablement sauvé la vie d'un petit garçon de quatre ans qui a passé près de 20 minutes sous l'eau, en ralentissant son métabolisme et en réduisant les besoins de son organisme en oxygène, ce qui lui a vraisemblablement épargné la noyade.

C'est ce que déclaraient hier des «secouristes», en parlant de Jimmy Tontlewicz, et de son père Terrence, 35 ans, qui sont tombés dans les eaux du Lac Michigan dimanche, au cours d'une excursion en luge.

Hier, Jimmy reposait dans un état critique à l'hôpital Children's Memorial Hospital, de Chicago, souffrant d'hypothermie. Il a également subi un arrêt cardiaque au moment où il se trouvait dans les eaux glacées du lac.

Jimmy et son père se promenaient près du lac Michigan dimanche et soudain, l'enfant poussa sa luge sur la berge. Le père fit un saut pour récupérer la luge, l'enfant l'imita, mais la glace céda, et les deux membres de la famille prirent un bain forcé.

Des adeptes de ski de fond, un policier, des pompiers et une équipe de télévision de Chicago qui se trouvaient là, sans savoir que l'enfant était submergé, tentèrent de venir en aide au père. Après plusieurs tentatives infructueuses et de longues minutes d'effort, ils réussirent enfin, à l'aide d'un câble électrique fourni par l'équipe de télévision, à tirer l'homme de l'eau.

Celui-ci s'écria alors: « Mon enfant ! Mon enfant ! » Les secouristes comprirent alors qu'un tout petit se trouvait sous la glace et des plongeurs arrivés sur les lieux mirent cinq minutes à trouver Jimmy.

Une fois l'enfant ramené sur la terre ferme, les secouristes ont dû travailler pendant plus d'une heure pour faire revenir Jimmy à la vie, avant de le conduire à l'hôpital. Là, des médecins ont déclaré que c'était presque miracle que l'enfant ait été encore en vie.

APPENDICE G

Discours informatif
Echelle d'appréciation

5e année

ADAPTATION DU DISCOURS à l'intention du locuteur	Dans une très grande mesure	Moyennement	Dans une très faible mesure
a) Le locuteur a fait connaître son intention: • en annonçant son sujet			
b) Le locuteur justifie son intervention: 1. en expliquant ce qui l'a provoquée 2. en donnant les raisons de sa compétence			
c) Le locuteur a fait des constatations particulières au sujet annoncé			
d) Le locuteur a donné juste les renseignements pertinents au sujet annoncé.			
e) Le locuteur a donné tous les renseignements pertinents au sujet annoncé			
f) Le locuteur a établi des liens entre les éléments de son sujet			
g) Le locuteur fait état de ses découvertes			
h) Le locuteur a formulé des projets qui font suite au sujet			
i) Le locuteur a utilisé des mots ou des expressions décrivant le réalité du sujet			
j) Le locuteur a rapporté les actions dans l'ordre: • en décrivant les actions en fonction du point de celui qui les a faites.			

ADAPTATION DU DISCOURS AUX CARACTERISTIQUES DE l'interlocuteur	Dans une très grande mesure	Moyennement	Dans une très faible mesure
a) Le locuteur a tenu compte des besoins d'information de son ou ses interlocuteurs quant au sujet annoncé. 1. en répondant aux questions d'information supplémentaires 2. en reformulant certaines phrases 3. en donnant des exemples 4. en faisant des comparaisons 5. en caractérisant 6. en tenant compte de la connaissance qu'ont ses interlocuteurs du sujet traité			
b) Le locuteur utilise la variété de la langue qui convient à son ou ses interlocuteurs (mots ou expressions).			
c) Le locuteur tient compte de son degré de familiarité avec son ou ses interlocuteurs. 1. en rappelant des événements communs 2. en utilisant l'humour 3. en ajustant le ton de sa voix			
d) Le locuteur tient compte du degré de maîtrise de la langue de son ou ses interlocuteurs. 1. en employant des mots différents 2. en ayant des tournures de phrases différentes selon l'âge de son ou ses interlocuteurs.			

ADAPTATION DU DISCOURS AUX CARACTERISTIQUES DE l'interlocuteur	Dans une très grande mesure	Moyennement	Dans une très faible mesure
e) Le locuteur tient compte du nombre de ses interlocuteurs: 1. en ajustant son débit 2. en ajustant son intonation 3. en ajustant le ton de sa voix 4. en ajustant sa mimique 5. en ajustant ses gestes 6. en ajustant son regard 7. en ajustant son attitude.			

ADAPTATION DU DISCOURS AUX CARACTERISTIQUES DE LA SITUATION	Dans une très grande mesure	Moyennement	Dans une très faible mesure
a) Le locuteur tient compte de la présence ou de l'absence de ses interlocuteurs: 1. en fournissant des explications compte tenu de la situation 2. en ralentissant son débit 3. en ajustant ses gestes 4. en ajustant son regard 5. en ajustant sa mimique 6. en ajustant son intonation 7. en ajustant le ton de sa voix 8. en ajustant son attitude			
b) Le locuteur tient compte du temps dont il dispose pour faire son exposé.			
c) Le locuteur tient compte de ce qu'un ou des référents soient présents ou pas.			
d) Le locuteur tient compte de ce qu'une rétroaction soit possible ou pas.			
e) Le locuteur tient compte de sa participation ou de celle de ses interlocuteurs à l'événement.			

ATTITUDES DU LOCUTEUR FACE A LA RETROACTION DE L'INTERLOCUTEUR	Dans une très grande mesure	Moyennement	Dans une très faible mesure
a) Le locuteur répond aux demandes d'information supplémentaires.			
b) Le locuteur explique des parties non comprises par l'interlocuteur.			

APPENDICE H

Echelle d'appréciation

ECHELLE D'APPRECIATION

LEGENDE

1- Dans une très grande mesure

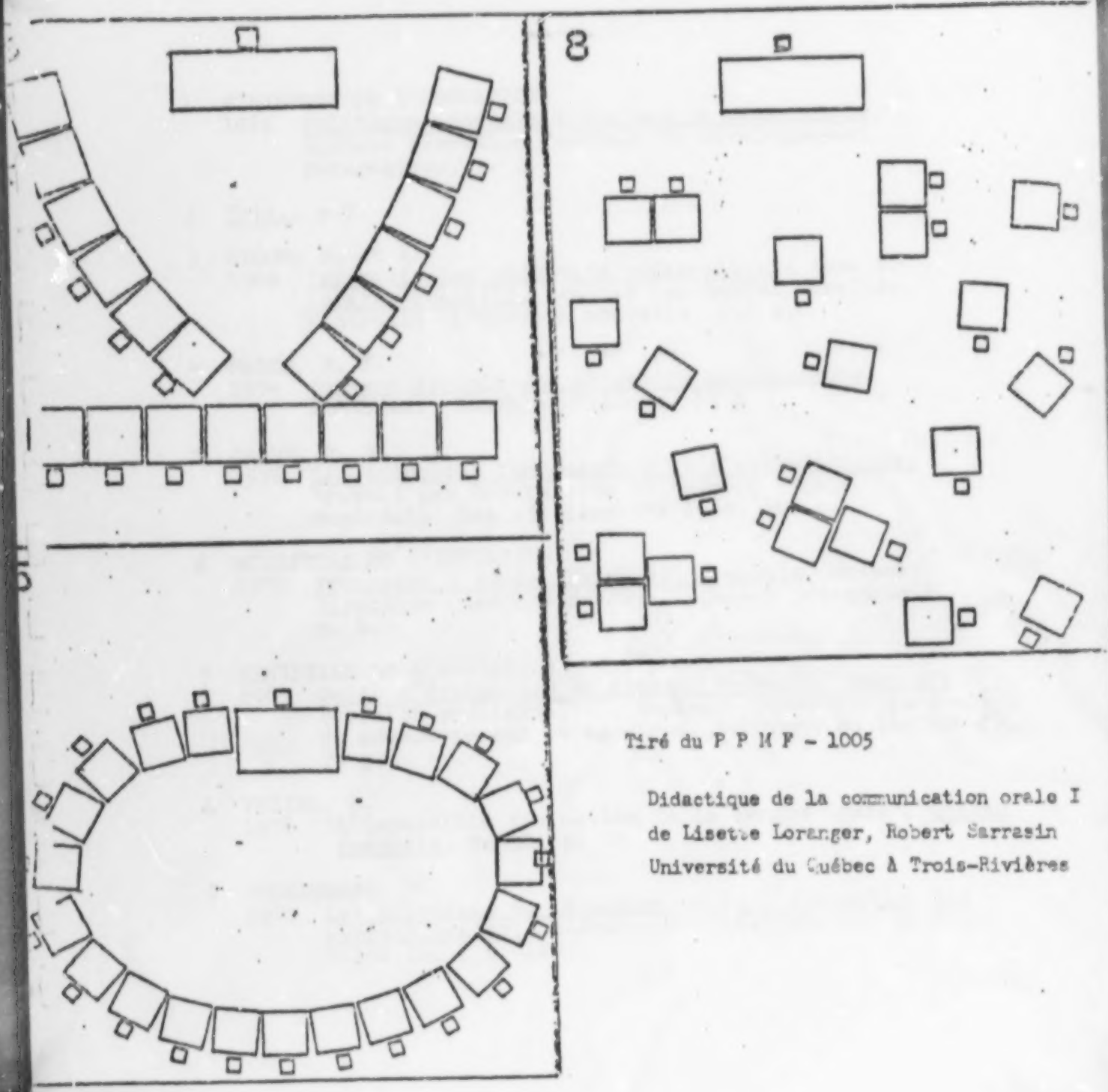
2- Moyennement

3- Dans une très faible mesure

Nom des élèves	Adaptation du discours à l'intention du locuteur		Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur					
	Le locuteur justifie son intervention		Le locuteur a tenu compte des besoins de ses interlocuteurs par rapport au sujet annoncé					
	en expliquant ce qui l'a provoquée	en donnant les raisons de sa compétence	en répondant aux questions d'information supplémentaires	en reformulant des phrases	en donnant des exemples	en faisant des comparaisons	en caractérisant	La connaissance du sujet par les interlocuteurs
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								

APPENDICE I

Dispositions de classe



Tiré du P P M F - 1005

Didactique de la communication orale I
de Lisette Loranger, Robert Sarrasin
Université du Québec à Trois-Rivières

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1 MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Politique générale d'évaluation pédagogique, Québec: Direction générale du développement pédagogique, p. 1.

2 Ibid., p.7.

3 BLOOM, B. et al.
1969 Taxonomie des objectifs pédagogiques: tome 1, domaine cognitif, traduit par Marcel Lavallée, Montréal: Education nouvelle, 232 p.

4 MAGER, R. F.
1974 Comment définir des objectifs pédagogiques, Montréal: Gauthier-Villars, 60 p.

5 GAGNE, R. M.
1976 Les principes fondamentaux de l'apprentissage, traduit par Robert Brun et Raymond Paquin, Montréal: Les éditions HRW ltée, 148 p.

6 MINISTERE DE L'EDUCATION
1979 Programme d'étude, Primaire, Français, Québec: Direction générale du développement pédagogique, p. 8.

7 MINISTERE DE L'EDUCATION
1983 Guide d'évaluation en classe, Primaire, Français (version préliminaire), Québec: Direction générale du développement pédagogique, Document No 16-7220-06, 79 p.

8 VEZINA, A.
1978 "L'impossible évaluation de la langue orale", Québec français, No 30, p. 34.

9 TOUSIGNANT, R.
1982 Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, St-Jean-sur-Richelieu: éd. Préfontaine inc., p. 129.

10 MORISSETTE, D.
1979 Les examens de rendement scolaire, Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 104-207.

11 HOPPER, C.
1982 "Evaluation des habiletés langagières: deux perspectives complémentaires", Liaisons, VOL. 6. No 3, p. 31.

12 LAFLAMME, M.
1979 Le management: approche systémique, théorie et cas, Chicoutimi: éd. Gaëtan Morin et associés ltée, p. 31.

13 BERTALANFFY, L.Von,
1973 Théorie générale des systèmes, Paris: Dunod, 296 p.

14 STUFFLEBEAM, D et al.
1980 L'évaluation en éducation et la prise de décision traduit par Jules Dumas, Victoriaville: les éditions NHP, p. 48.

15 MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Politique générale d'évaluation pédagogique, Québec: Direction générale du développement pédagogique, p. 7.

16 SCALLON, G.
1974 "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation", Prospectives, No 10, pp. 263-269.

17 RACINE, S.B.
1983 "L'évaluation formative, diagnostic et prescription pédagogique", Mesure et évaluation en éducation, Vol. 6, No 2, 1ère part., pp. 55-62.

18 LANDSHEERE, G.
1979 "L'évaluation partie intégrante de l'apprentissage", Vie pédagogique, No 5, pp. 22-28.

19 FONTAINE, F.
1979 "Evaluer? Mesurer?", Dossier sur l'évaluation, Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal, p. 7.

20 TOUSIGNANT, R.
1982 Op. cit., p. 190.

21 MORISSETTE, D.
1982 "Quelques concepts essentiels en évaluation pédagogique", Mesure et évaluation en éducation, Vol. 5, No 3, p. 170.

22 Ibid.

23 RACINE, S.B.
1980 "La mesure de l'apprentissage", Mesure en éducation, Vol. 3, No 1, p. 19.

24 MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Le mode d'apprentissage retenu dans l'élaboration du programme, Québec: Direction générale du développement pédagogique, Série matériel de soutien à l'implantation, Document No 16-2411-03, p. 3.

25 MINISTERE DE L'EDUCATION
1979 Programme d'étude, Primaire, Français, Québec: Direction générale du développement pédagogique, p. 7.

26 MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Loc. cit., p. 5.

27 MINISTERE DE L'EDUCATION
1979 Loc. cit., p. 7.

28 MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Loc. cit., p. 19.

29 MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Loc. cit., p. 16.

30 VALIQUETTE, J.
1979 Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Québec: Service de recherche et expérimentation pédagogique, Document No 16-0125, p. 31.

31 Ibid., p. 42.

32 Ibid., p. 47.

33 MINISTERE DE L'EDUCATION
1983 Guide d'évaluation en classe, Primaire. Introduction générale (version préliminaire), Québec: Direction générale du développement pédagogique, Document No 16-7220-01, 37 p.

34 FONTAINE, F.
1978 "Les modèles d'évaluation de l'apprentissage", Dossier sur l'évaluation, Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal, p. 22.

35 NOBERT, L.
1982 "Des pistes pour observer l'oral au primaire", Québec français, No 46, pp. 65-67.

36 DOUTRELOUX, J.-M.
1981 "A propos d'une recherche en évaluation de la communication orale", Liaisons, Vol. 5, No 4, pp. 17-18.

37 TOUSIGNANT, R.
1979 "Une démarche pour construire de bons examens", Vie pédagogique, No 5, pp. 29-32.

38 MILOT, J.-G.
1982 "L'évaluation, une réalité à cerner..." Québec français, No 46, pp.54-58.

39 DULUDE, F. et G. PRIMEAU
1981 "Pour répondre à quelques questions soulevées par les enseignants", Vie pédagogique, No 14, pp. 30-32.

40 DOUTRELOUX, J.-M.
1981 Loc. cit., p. 18

41 AUDIBERT, S.
1980 "En d'autres mots... l'évaluation des apprentissages", Mesure en éducation, Vol. 3, No 3, p. 61.

42 FRENETTE, L. et F. PATENAUDE
1982 La communication orale au primaire, Montréal: Document P.P.M.F. - UQUAM, p. 20.

43 HOPPER, C.
1982 Loc. cit., p. 30.

44 MINISTERE DE L'EDUCATION
1983 Guide d'évaluation en classe, Primaire, Français, (version préliminaire), Québec: Direction générale du développement pédagogique, Document No 16-7220-06. p. 6.

45 SALAH, M.-F.
1981 "Problématique de l'évaluation au primaire", Liaisons, Vol. 5, No 4, p. 27.

46 LAPOINTE, R.-E.
1982 "L'observation systématique des élèves en classe". Mesure et évaluation en éducation. Vol. 5, No 2, p. 61.

47 MORISSETTE, D.
1979 Op. cit., pp. 184-207.

48 LAPOINTE, R.-E.
1982 Loc. cit., p. 62.

49 Ibid., p. 69.

50 MINISTERE DE L'EDUCATION
1979 Loc. cit., p. 16.

51 MINISTERE DE L'EDUCATION
1979 Loc. cit., 334 p.

52 FRENETTE, L et F. PATENAUDE
1982 Loc. cit., 300 p.

53 BOURRET, P.
1980 Les situations de communication orale, Montréal: Editions Ville-Marie, coll. Didactique du français au primaire, No 102, 219 p.

54 VALLIQUETTE, J.
1979 Loc. cit., 236 p.

55 COMMISSION SCOLAIRE PORT-ROYAL
1983 Organisation scolaire 1983-1984, version officielle, document interne, 59 p.

56 MARCOUX, R.
1973 Carrefours, Matériel SP-SE comprenant livre du maître, livre de l'élève et guide du maître pour 2e cycle de l'élémentaire, Montréal: Librairie Beauchemin ltée.

57 MORISSETTE, D.
Op. cit., p. 204

58 IBID. p. 198

AUTRES OUVRAGES CONSULTES

ASSELIN, C.
1982 Les éléments de la communication, Montréal: Université du Québec à Montréal, coll. Les outils de la communication orale, fasc. 2, 13 p.

Idem
1982 Activités pratiques en communication orale, Montréal: Université du Québec à Montréal, coll. Les outils de la communication orale, fasc. 9, 26 p.

BOISSEAU, P.
1979 Comment évaluer le langage des enfants de sa classe, Paris: éd. Magnard, 375 p.

BOYER, J.-Y et G. CHEVALIER
1982 Problématique de l'enseignement de la communication orale, Hull: P.P.M.F. - Université du Québec à Hull, 97 p.

BRIEN, R.
1981 Design pédagogique, Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs, Sainte-Foy: Les Editions Saint-Yves Inc., 132 p.

CIESIELSKI, R. et C. ASSELIN
1982 Le nouveau programme de français et la communication orale, Montréal: Université du Québec à Montréal, coll. Les outils de la communication orale, fasc. 1, 36 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1983 L'évaluation dans le système éducatif, Cadre général et perspectives de développement, Québec: Gouvernement du Québec, 144 p.

DUBUISSON, C. et L. EMIRKANIAN
1982 Décrire pour pouvoir évaluer, Montréal: Université du Québec à Montréal, 56 p.

Idem
1982 "Comment observer la langue parlée", Liaisons, Vol. 7, No 1, pp. 20-21.

DULUDE, F., P. PELLETIER et N. TARDIF
1981 Le communication orale au cours primaire, Guide de l'animateur, Québec: Ministère de l'Éducation, série Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, Français, Atelier 5, Doc. No. 16-2411-13, 47 p.

Idem
1981 La communication orale au cours primaire, Guide du participant, Québec: Ministère de l'Éducation, série Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, Français, Atelier 5, Doc. No 16-2411-14, 36 p.

FARID, G.
1982 "Matériel didactique pour l'enseignement de la langue orale", Liaisons, Vol. 7, No 1, pp. 23-24.

FRENETTE, L. et F. PATENAUDE
1982 "Une grille d'observation des pratiques de la communication orale", Liaisons, Vol. 7, No 1, p. 22.

GAGNE, G.
1982 "La pédagogie de l'oral: bilan et prospectives", Liaisons, Vol. 7, No 1, pp. 18-19.

Idem
1980 Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole, Montréal: Université de Montréal, coll. Recherches et essais, No 2, 11 p.

GIRARD, N et C. SIMARD
1980 Le feed-back dans la communication orale, Montréal: Editions Ville-Marie, Publications P.P.M.F-Laval, No 8, 41 p.

HOPPER, C.
1980 "L'oral au primaire, on s'en fiche?", Québec français, No 38, pp. 72-78.

Idem
1981 "Evaluation des habiletés langagières: deux perspectives complémentaires", Liaisons, Vol. 6, No 1, pp. 25-30.

LAVOIE, A.
1982 "Récit oral et créativité", Liaisons, Vol. 6, No 4, pp. 27-28.

LAWSON, T.E.
1974 Formative instructional product evaluation, Instruments and Strategies, Englewood cliffs (N.-J.): Educational Technology Publications, 121 p.

LEMIRE, G. et al
1981 L'enseignement du français et la communication orale, Montréal: Editions Ville-Marie, Publications PPMF-Laval, No 19, 153 p.

LE PETITCORPS, F.
1982 "La communication orale à la maternelle", Liaisons, Vol. 6, No 4, pp. 4-8.

MASSON, J. et al
1980 La planification et l'évaluation dans la classe de français au primaire, Montréal: Editions Ville-Marie, Publications PPMF-Laval, No 6, 183 p.

MASSON, J.
1980 La planification et l'évaluation dans la classe de français, Montréal: Editions Ville-Marie, Publications PPMF-Laval, No 12, 98 p.

OUELLETTE, L.M.
1980 "Un écrit sur l'oral", Liaisons, Vo. 5, No 1, pp. 32-35.

PLESSIS-BELAIR, G.
1981 La communication orale au primaire, Montréal: Université de Montréal, coll. Recherches et essais, No 3, 131 p.

SCALLON, G.
1983 "L'évaluation formative des productions de discours", Vie pédagogique, No 24, pp. 4-9.

SMITH, F.
1979 La compréhension et l'apprentissage, Montréal: H.R.W., 278 p.

TARRAB, E.
1981 L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation, Montréal: Université de Montréal, coll. Le français à l'école primaire, série Documentation pédagogique, No 1, 157 p.

TEASDALE S. et C. ASSELIN
1982 Activités d'observation en communication orale, Montréal: Université du Québec à Montréal, coll. Les outils de la communication orale, fasc. 8, 41 p.

1979 "Dossier mesure et évaluation des apprentissages", Vie pédagogique, No 5, pp. 17-32.

1981 "Dossier communication et norme", Liaisons, Vol. 5, No 1, pp. 32-35.

1981 "Dossier évaluation", Liaisons, Vol. 5, No 4, pp. 17-35.

1982 "Objectivation, évaluation", Liaisons, Vol. No 3, pp. 13-34.